

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

**Možnosti využití jazykových portfolioí ve výuce
německého jazyka na středních školách**

**Implementation of European Language Portfolio in
education of German language on secondary schools**

Diplomová práce

Vypracoval: Bc. Tomáš Botlík

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem: „Možnosti využití jazykových portfolií ve výuce německého jazyka“ vypracoval samostatně pod vedením PhDr. Pavly Nečasové, Ph.D.. Práci jsem vypracoval za použití odborné literatury a zároveň realizoval všechny aktivity popsané v praktické části práce. Použitá literatura je uvedena na konci mé diplomové práce v seznamu použité literatury.

V Praze 5. 4. 2017

Bc. Tomáš Botlík

Poděkování:

Na tomto místě bych rád poděkoval PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za její ochotu při vedení práce, její vstřícnost a podnětné rady. Poděkování patří také mým kolegům a studentům ze Střední odborné školy Drtinova, Praha 5, kteří se ochotně zapojili do výzkumu v praktické části mé práce.

ABSTRAKT:

Předložená diplomová práce *„Možnosti využití jazykových portfolií při výuce německého jazyka na středních školách“* se v teoretické části věnuje okolnostem vzniku portfolia, souvisejícím dokumentům a jednotlivým složkám portfolia. Praktická část práce je orientována na konkrétní možnosti využití portfolia ve výuce a především na aktivity podporující portfolio samotné.

První se teoretická část věnuje Evropskému jazykovému portfoliu, jeho historii a jeho vztahu k rámcovým vzdělávacím programům a školním vzdělávacím plánům. Druhá je pozornost věnovaná jazykovému pasu, tedy jednotlivým oddílům. V této části se práce zabývá také motivací a interkulturní kompetencí, které jsou pro portfolio velmi důležité. Třetí oddíl se věnuje jednotlivým strategiím učení se cizího jazyka a procesu jejich osvojování. Poslední část teoretické části je věnovaná dokumentům a aktivitám, které s EJP přímo souvisí (například Strategie celoživotního učení a program Erasmus+).

Praktická část je založena na analýze situace na konkrétní škole a rozebírá konkrétní aktivity podporující výuku cizího jazyka, respektive němčiny s ohledem na posílení využití Evropského jazykového portfolia.

KLÍČOVÁ SLOVA:

jazykové portfolio, didaktika, motivace, výuka cizích jazyků, němčina jako cizí jazyk

ABSTRACT:

The aim of this master's thesis "*Implementation of European Language Portfolio in education of German language on secondary schools*". The theoretical part focuses on history of European Language Portfolio (ELP), another documents which are nearly connected to ELP. And it also analyses each parts of ELP

The theoretical part is divided into 4 chapters. The first chapter allows us to view the historical context of ELP, how is the ELP connected with Framework Education Programme and School Education Programme. The concern of second chapter is about concrete parts of ELP, which also include importance of motivation and intercultural competence. The third chapter is based on concrete strategies of foreign language education. And the last chapter is about connections between ELP and other important documents – Strategy for lifelong learning or how can be ELP supported by Erasmus+ programme.

The practical part is based on analyses on concrete secondary school. In this part are description of many activities, which support implementation ELP into German classes.

KEYWORDS:

European Language Portfolio, Europass, didactics, motivation, foreign language education, German as a foreign language

Obsah

ÚVOD.....	8
1 Evropské jazykové portfolio	11
1.1 Vznik Evropského jazykového portfolio	11
1.2 Cíle Evropského jazykového portfolio.....	13
1.3 Evropské jazykové portfolio a kurikulum.....	14
1.4 Souvislost EJP s RVP G	15
1.5 Souvislost EJP s RVP pro Právo, právní a veřejnosprávní činnost	17
1.6 Vztahy mezi EJP a RVP G a RVP pro Právo, právní a veřejnosprávní činnost ...	19
2 Faktory ovlivňující tvorbu jazykového životopisu.....	21
2.1 Hodnocení a sebehodnocení	21
2.2 Vícejazyčnost.....	24
2.3 Motivace	25
2.4 Interkulturní kompetence	29
2.5 Zkušenosti z cest jako prostředek interkulturní kompetence	32
2.6 Klasifikace učebních typů.....	33
2.7 Jazykový pas, Moje sbírka.....	34
2.8 Role učitele v EJP	35
2.9 Prvky EJP v učebnicích německého jazyka pro střední školy	36
3 Klíčové dovednosti učení se cizím jazykům	38
3.1 Skupiny strategií	38
3.2 Dovednost poslechu s porozuměním	39
3.3 Dovednost čtení s porozuměním.....	40
3.4 Strategie ústního projevu	41
3.5 Strategie písemného projevu.....	42
3.6 Nácvik výslovnosti.....	43
3.7 Strategie osvojování a upevňování gramatiky	45
3.8 Strategie osvojování si slovní zásoby	45
4 Vztah EJP k dalším zásadním dokumentům a aktivitám	47
4.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020	47
4.2 Strategie celoživotního učení.....	48
4.3 Erasmus+.....	49
5 Výzkumná část – cíle a metody.....	53
6 Vstupní analýza – úvodní dotazníkové šetření.....	55
6.1 Co byste se chtěl/a v jazyce naučit – Analýza jazykové úrovně podle SERRJ	55
6.2 Učební typ.....	58

6.3	Analýza dosažené jazykové úrovně podle SERRJ	62
6.4	Shrnutí vstupního dotazníkového šetření	66
7	Podpůrné metody při práci s EJP	67
7.1	Seznámení žáků s portfoliem, jeho založení	67
7.2	Přístupy učitele k výuce a žákům	68
7.3	Aktuality o německy mluvících zemích	70
7.4	Panelová diskuze o možnostech studia, práce a praxe v zahraničí	72
7.5	Fotoworkshop	73
7.6	Tvorba komiksu – Jeníček a Mařenka	75
7.7	Fiktivní cestovní kancelář	76
7.8	Tvorba životopisu a motivačního dopisu	76
7.9	Diskuze o efektivním učení se cizímu jazyku	77
7.10	Práce s německou literaturou	79
7.11	Ostatní aktivity na podporu portfolia	80
8	Výstupní analýza	81
8.1	Sebereflexe vlastního pokroku	81
8.2	Generování a diskuze nad EJP	82
	ZÁVĚR	83
	ZUSAMMENFASSUNG	86
9	Seznam použitých informačních zdrojů	87
10	Seznam použitých zkratk	92
11	Seznam grafů	93
12	Seznam obrázků	93
13	Seznam příloh	94
14	Textové přílohy:	95
15	Obrazové přílohy:	102

ÚVOD

V současné době stále narůstá význam výuky cizích jazyků, především s ohledem na jejich praktické využití nejenom pro potřeby trhu práce, ale také pro osobní rozvoj. Klade se také důraz na podporu samostatnosti a schopnosti sebereflexe žáků. Rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií umožňuje zavedení nových metod ve vyučování nejen cizího jazyka. Pro výuku cizího jazyka je důležitá také motivace k učení, která je mimo jiné ovlivněna tím, čemu se v cizím jazyce chtějí naučit.

Cílem práce je tedy představit teoretickou koncepci Evropského jazykového portfolia, jeho vývoj, jednotlivé části, vztah k rámcovým vzdělávacím programům pro střední školy. S tím souvisí také to, jaký má vliv hodnocení (sebehodnocení) a motivace na tvorbu portfolia a jak portfolio podporuje rozvoj dílčích schopností k učení se cizímu jazyku. Tato část je vypracována na základě práce s odbornou literaturou, vzdělávacími dokumenty i strategiemi a na základě práce s webovými stránkami EJP. Jedním z cílů práce je také zjistit, jaký učební typ mezi žáky převládá. Dalším cílem práce je také pilotáž efektivní práce s portfoliem v praxi pro žáky v kategorii starších patnácti let. Tomu napomůže práce s online rozhraním portfolia, realizace podpůrných aktivit (analýza očekávání žáků od učení se cizímu jazyku, panelové diskuze, projektové vyučování, podpora schopnosti hodnocení a sebehodnocení). Pilotáž byla uskutečněna s žáky prvních a druhých ročníků střední školy, kteří se doposud s jazykovým portfoliem nikdy nesetkali. Cílem je také zjistit, zdali se žáci dokážou naučit dostatečnému sebehodnocení při práci s EJP. Úkolem této práce je také vyšetřit, jestli si zvládnou vytvořit EJP, které bude obsahovat praktické zkušenosti s jazykem.

Evropské jazykové portfolio je online nástrojem, který tyto požadavky propojuje. Využívá online prostředí k tvorbě dokumentu jako takového, umožňuje zde i komunikaci s učitelem, pomáhá uživatelům rozvíjet jejich schopnost sebereflexe a sledovat postupně jejich pokrok. Sebereflexe je také důležitá pro získání dostatečné vlastní odpovědnosti. V neposlední řadě je to také ideální možnost, jak uceleně prezentovat své schopnosti a zkušenosti s užíváním cizího jazyka v praxi.

Příslloví „*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem*“ nám dokazuje, že jazyky jsou již od minulosti důležitou součástí vzdělání a osobního rozvoje člověka. Výuka cizích jazyků se stává také prioritou v mnoha důležitých dokumentech, například Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání v ČR, Strategie Evropa 2020, Strategie celoživotního učení a mnoha

dalších (MŠMT, 2017). Důležitou prioritou v posledních letech je i samotná mnohojazyčnost, díky které chce Evropská Unie dosáhnout toho, aby každý občan hovořil minimálně dvěma cizími jazyky. Evropské jazykové portfolio je tak ideální nástroj, jak mnohojazyčnost prokázat. Evropské jazykové portfolio je zároveň nástroj, který společně s Jazykovým životopisem, případně jednotným evropským životopisem a dalšími dokumenty, jako například Youthpass (certifikát neformálního vzdělávání), přispívají k prostupnosti formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Všechny tyto dokumenty, online nástroje a certifikáty také odkazují na to, jak výuka cizího jazyka souvisí nejen s ostatními vyučovacími předměty ve škole, ale i s dalším širším spektrem vzdělávacích aktivit v lidském životě.

Z těchto důvodů se předkládaná diplomová práce věnuje celé řadě oblastí přímo souvisejících s portfoliem. Nejprve půjde o stručný vhled do historie vzniku EJP a okolnosti jeho vzniku. Dále bude v práci zdůvodněno, jak se současné Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací plány s Evropským jazykovým portfoliem překrývají, především v oblasti klíčových kompetencí, mezipředmětových vztahů a průřezových témat (především mediální a interkulturní výchova). V práci bude popsána konkrétní souvislost cílů portfolio se vzdělávacími cíli na středních školách a také na konkrétní škole, na které byla realizována praktická část této práce.

Při práci učitele s portfoliem je důležité pracovat s motivací žáků. Aby učitel mohl žáky dostatečně motivovat, musí zvládat několik oblastí. Nejprve musí sám dostatečně ovládat cizí jazyk, nejen z hlediska komunikativního a lexikálního, ale i gramatického. Musí také znát základní poznatky z většiny lingvistických disciplín, reálií, dějin a kultury výchozí země a jazyka. Velmi důležité je také to, aby učitel reagoval na aktuální změny v cizím jazyce, konkrétně v německém jazyce by měl učitel reagovat na čím dál větší ovlivňování anglickým jazykem.

Učitel musí také znát své žáky a to především v oblastech, které se týkají jejich motivace se učit cizí jazyk. V tomto ohledu napomáhá portfolio v rámci sekce *Čeho chci dosáhnout*. Učitel může tak ideálně reflektovat požadavky žáků do výuky samotné, ale také může díky znalosti očekávání zařadit inspirativní aktivity, které podpoří práci žáků na portfoliu. Učitel by měl umět také pomoci žákům s nastavováním jednotlivých učebních strategií. Aby však učitel mohl žáky k jejich tvorbě podpořit, musí strategiím rozumět nejprve teoreticky, poté prakticky. Učitel se musí také orientovat ve vhodných výchozích

publikacích pro seznámení se s učebními strategiemi. (Vlčková, Přikrylová, 2011; Kollmanová, 2003; Janíková 2008; Dieling, Hirschfeld, 2000)

Učitel musí být pro žáky také dostatečně inspirativní. Nejedná se tedy jen o dostatečnou lingvistickou znalost, která zahrnuje fonetické a fonologické znalosti a přiměřenou výslovnost, ale také musí být učitel zkušeným didaktikem a metodikem.

Důležitou součástí této práce je také praktická část, ve které jsou popsány konkrétní metody a aktivity podporující práci s jazykovým portfoliem. Tyto metody jsou aplikovány na základě výsledků vstupního dotazníkového šetření, jehož cílem je odhalit nejen jazykovou úroveň žáků, ale i jejich očekávání od hodin německého jazyka. Toto vstupní šetření slouží jako podklad pro tvorbu doprovodných vzdělávacích aktivit.

Závěr této práce je věnován vyhodnocení zhruba 7 měsíční pilotáži jazykového portfolia s žáky prvních a druhých ročníků střední školy. Výsledkem práce je vygenerování jazykového portfolia žáky, sebereflexe učení se cizímu jazyku a reflexe učitelem na to, jak jsou žáci schopni analyzovat sami sebe.

1 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP) je součástí portfolia Europassu, které reflektuje osobní kompetence (Europass – evropský jednotný strukturovaný životopis), jazykové znalosti (Europass – Evropské jazykové portfolio), absolvování studijních stáží v rámci EU (Europass – mobilita), kvalifikace z odborného vzdělávání (Europass – dodatek k osvědčení) nebo kvalifikace z vysokoškolského vzdělávání (Europass – dodatek k diplomu). Součástí mohou být další dokumenty jako například Youthpass (certifikát podporující uznávání neformálního vzdělávání v oblasti mládeže). (Europass, 2005, s. 9 – 13)

1.1 Vznik Evropského jazykového portfolia

Little a kolektiv (2011) uvádí, že se o EJP začalo diskutovat v roce 1991 na Rüschlikonském sympoziu společně se Společným evropským referenčním rámcem pro cizí jazyky (dále jen SERRJ). SERRJ měl sloužit jako podpůrný nástroj pro tvorbu vzdělávacích kurikul a dalších dokumentů. EJP však mělo fungovat k mediaci žáků/studentů, škol, učitelů a ostatních účastníků vzdělávacího procesu, a také prakticky reflektovat obsah SERRJ. EJP samozřejmě může dále v rámci procesu celoživotního učení sloužit i dospělým, nejen studentům. V letech 1998 – 2000 došlo k pilotním projektům na podporu využití EJP.

EJP bylo vytvořeno Divizí pro jazykovou politiku při Radě Evropy (Language Policy Division of the Council of Europe) v letech 1998 – 2000. Následně bylo na podzim roku 2000 na Stálé konferenci ministrů školství členských zemí Rady Evropy doporučeno zavedení a širší využívání EJP. (Brychtová a kol., 2012, s. 8)

Transparentnost kvalifikací a kompetencí byla a je v posledních letech cílem četných evropských iniciativ, v souvislosti s EJP (zavedeno 2000) byly zavedeny také další dokumenty. Například Evropský životopis (zavedeno 2002) nebo dodatek k osvědčení (zaveden 2001). (Europass, 2005, s. 9 – 13)

V rámci Evropského roku jazyků (2001), kdy se portfolio začalo používat, bylo dokonce roku 2010 akreditováno přes 118 validovaných verzí národních jazykových portfolií ze 33 zemí. (Brychtová a kol., 2012, s. 8) V roce 2001 po konferenci v portugalské Coimbre bylo portfolio nastaveno pro všechny vzdělávací domény: základní,

střední, odborné vzdělávání, vzdělávání dospělých, další/odborné vzdělávání a také terciární vzdělávání. (Little, 2011) EJP je tak nástroj, se kterým lze pracovat napříč věkovým spektrem anebo stupněm vzdělávání nejen ve formálním, ale také případně i v neformálním a informálním vzdělávání.¹

V dubnu 2011 byla validace a akreditace jazykových portfolií nahrazena online registračním procesem založeným na samostatném a čestném prohlášení. Tato stránka navrhuje krok za krokem jak portfolio vytvořit. (Little, 2011)

V ČR uspořádalo MŠMT celostátní seminář k podpoře využití EJP již v roce 1998. V čele projektu stála Radka Perclová (v té době působila na Pedagogické fakultě UK v Praze). Právě ona se stala autorkou portfolia pro žáky ve věku 11 – 15 let a byla také první, kdo u nás portfolio pilotovala. Do této pilotní fáze se zapojilo 53 učitelů anglického, německého a francouzského jazyka. S portfoliem pracovalo celkem 902 žáků z 55 tříd základních škol a víceletých gymnázií. V roce 2002 přibýlo EJP pro studenty ve věku 15 – 19 let a v roce 2004 bylo vytvořeno EJP pro dospělé. (Brychtová a kol., 2012, s. 8)

V roce 2007 vzniklo tzv. e-portfolio, které umožnilo neustálou aktualizaci EJP v rámci online prostředí po celý život. Žák/student může snadněji analyzovat svoji jazykovou úroveň podle deskriptorů na základě SERRJ. Žáci/studenti mohou také do sekce Moje sbírka ukládat veškeré dokumenty a soubory, které odkazují především na praktické využití jazyka. E-portfolio rozvíjí mimo jiné ICT gramotnost.² Tato platforma neslouží jako sociální síť ani jako výuková nebo učební platforma a ani jako testovací nástroj. (Brychtová a kol., 2012, s. 10 - 11)

¹ Upravené definice typů vzdělávání podle Andromedia.cz
Formální vzdělávání – vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, jehož funkce, cíl a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Například: základní, středoškolské, vysokoškolské.

Neformální vzdělávání – vzdělávání uskutečňované mimo vzdělávací systém, jedná se však o organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo školské instituce. Například dobrovolné kurzy, semináře, workshopy realizované neziskovými organizacemi, sdruženími dětí a mládeže apod.

Informální vzdělávání – je součástí každodenního života, není záměrné, mnohdy si ho jedinec ani neuvědomuje, přesto je tímto vzdělávacím procesem formován. Dostupné z <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/formalni-vzdelavani>>, [cit. 2017 – 3 - 20].

² ICT gramotnost a EJP – tato práce na EJP umožňuje rozvoj mediálních kompetencí, jedná se také o zařazení průřezového tématu mediální výchova a také využití mezipředmětových vztahů s ICT. Žák/student se učí, jak třídit, analyzovat a upravovat žakovy/studentovy práce a sledovat svůj pokrok. Je to také prostředí, kde může učitel poskytovat jednotlivci zpětnou vazbu pomocí online komentářů. Je však důležité, aby učitel byl dostatečně kompetentní v této oblasti, a případně aby škola zajišťovala dostatečnou technickou podporu. Upraveno podle Hubálovská (2016). Dostupné z: <<https://theses.cz/id/g89ijl/STAG88013.pdf>> [cit. 2017 – 3 - 20].

1.2 Cíle Evropského jazykového portfolia

EJP se zabývá těmito otázkami ve výuce jazyka:

- proč se to učíme (motivace, naše očekávání, stanovování cílů),
- jak se to učíme (učební strategie),
- co již umíme (dosažené cíle, osvojené dovednosti a jejich využití v praxi),
- co se budeme učit příště (plánování dalších vzdělávacích aktivit).

EJP výrazně podporuje autonomii žáka/studenta především díky těmto klíčovým dovednostem: (Brychtová a kol., 2012, s. 7)

- dovednost sebehodnocení (žák/student si sám měří svůj pokrok podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERRJ)³),
- možnost propojení učebních cílů a sebehodnocení s ohledem na učební styly a strategie učení žáka/studenta,
- vícejazyčnost, která předpokládá, že žáci/studenti pracují v EJP v cílovém cizím jazyce a učební proces tak i v tomto jazyce reflektují,
- provázanost se školním kurikulem⁴, což usnadňuje plánování, monitorování a hodnocení učebního procesu.

EJP se zaměřuje výrazně na tyto oblasti:

- interkulturní kompetence (podpora multikulturní výchovy, výuka reálií),
- motivace žáků k učení se cizím jazykům (důvody pro výběr jazyka, faktory ovlivňující motivaci žáka),

³SERRJ poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>>, [cit. 2016 – 11 - 20].

⁴ Z latinského slova *curriculum* (běh, závodní dráha, vůz), přeneseně vyjadřuje pohyb po naplánované cestě. Tedy jak RVP (Rámcové vzdělávací programy) jsou reflektovány do ŠVP (Školních vzdělávacích programů) a mapuje tedy to, jak by měl vypadat proces osvojování dovedností a znalostí za účelem dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Upraveno podle RVP <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikulum>, [cit. 2016 – 11 - 20].

- strategie učení potřebné pro celoživotní učení se cizím jazykům (proces osvojování dovedností a schopností, které by usnadnili i samostudium – například strategie odhadování slovní zásoby),
- shromažďování dokumentů, které ověřují práci se samotnými řečovými dovednostmi (strukturovaný životopis, Youthpass, certifikáty, osvědčení z účasti na jazykových kurzech, případně projektech a aktivitách neformálního vzdělávání, přehled vlastních projektů apod.),
- tvorba oficiálního evropského dokladu – Jazykového pasu, který slouží jako záznam o jazykových dovednostech a znalostech (např. při hledání zaměstnání, žádosti o stáž/stipendium, přechod na jinou školu apod.).

Základní funkce jazykového portfolia:(Brychtová a kol., 2012, s. 8)

- informační a dokumentační funkce (informace sloužící uživateli o vlastním jazykovém vzdělání a interkulturních a multikulturních zkušenostech),
- pedagogická funkce (učí žáka/studenta sebehodnocení, motivuje k autonomnímu učení, rozvíjí odpovědnost za celoživotní vzdělávání/učení),
- jazykově- politická funkce (naplňování vzdělávacích cílů Rady Evropy).

1.3 Evropské jazykové portfolio a kurikulum

Jak bylo již zmíněno EJP umožňuje provázanost se školním kurikulem, tedy rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP). Propojení RVP a EJP může být pro učitele na začátku zpravidla náročné na přípravu, nicméně mnoho praktických zkušeností dokázalo, že se tato časová investice opravdu vyplatí.

Při porovnání klíčových kompetencí podle RVP, obsahu Jazykového životopisu a Jazykového pasu EJP zjistíme mnoho shodných cílů. Například kompetence k učení (podle RVP) má přímý vztah k Jazykovému životopisu v oblastech jako jsou učební strategie, plánování vlastního procesu učení, sledování vývoje v jazyce apod. Toto koresponduje v rámci EJP s Tabulkou sebehodnocení (založena na úrovních podle SERRJ, A1 – C2), která se nachází v sekci online rozhraní EJP *Co už umím*. (Brychtová a kol., 2012, s. 13)

V rámci procesu sebehodnocení v EJP rozvíjíme kompetence k učení, a to díky tomu, že si žák/student může klást otázky sám podle svého zájmu, hledá si vlastní učební cestu. (Bimmel a kol., 2000, s. 40)

Nejdůležitější je však kompetence komunikativní, kde je patrné velmi těsné propojení mezi RVP a EJP. Konkrétně EJP studuje a zaznamenává pokroky žáků/studentů v těchto oblastech: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, samostatný ústní projev, ústní interakce a písemný projev. K velmi těsnému propojení dochází také u kompetence pracovní, neboť samostatné učení vede k aktivnímu spolurozhodování, posiluje odpovědnost za výsledky své práce, podporuje a rozvíjí plánování a hodnocení vlastních cílů při výuce cizího jazyka apod. (Brychtová a kol., 2012, s. 13) Jak bude ještě později zmíněno, komunikativní kompetence není prioritou pouze RVP, ale i mnoha současných autorů učebnic a několika strategických dokumentů v oblasti vzdělávání.

Na základě výše zmíněných klíčových kompetencí je patrná i souvislost s dalšími dokumenty, případně certifikáty a osvědčeními (například s Youthpassem⁵), který pracuje s kompetencemi velmi podobně jako EJP.

1.4 Souvislost EJP s RVP G

V této kapitole budou rozebrány ještě podrobně klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)⁶, které se jen nepatrně liší od RVP pro střední odborné vzdělávání, které byly popsány v předchozí kapitole. V této kapitole jsou zmíněny pouze vybrané souvislosti mezi EJP a RVP G.

V rámci EJP se hovoří o rozvoji pozitivního hodnocení a také o uvědomění si toho, co žák umí. RVP G zmiňuje také zásadní kompetenci k učení, resp. o tom, že žák je schopen kriticky hodnotit svůj pokrok při dosahování cílů, je schopen přijímat kritiku, rady a ocenění od druhých a učí se z chyb. (RVP G, s. 8)

Nejvíce má EJP souvislost s RVP G v oblasti rozvoje komunikativní kompetence. Jedná se především o porozumění odbornému jazyku, jasném a srozumitelném vyjadřování

⁵Youthpass (Pas Mládeže) je nástrojem pro účastníky projektů podpořených z programu Erasmus+ Mládež v akci, jehož pomocí mohou popsat, co během projektu dělali a co se naučili. Tento nástroj byl vytvořen jako podpora uznávání neformálního vzdělávání v oblasti mládeže. Funguje na podobném principu jako EJP, neboť si ho účastníci pomocí návodných otázek vyplňují sami. Více na: <https://www.youthpass.eu/cs/youthpass/>

⁶RVP G – dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>[cit. 2016 – 11 - 24].

v mluvených i psaných projevech. Dále o citlivosti vůči porozumění konverzace s ostatními, správnost interpretace přijímaných sdělení, schopnost věcné argumentace apod. (RVP G, s. 9) V RVP se také hovoří o schopnosti vnímání a užívání českého i cizího jazyka jako mnohotvárného prostředku ke zpracování, předávání vědomostí a prožitků. Důraz je kladen také na porozumění sobě samému, pochopení své role v komunikačních situacích. (RVP G, s. 14)

EJP má také vztah ke kompetenci občanské, kdy se jedná například o reakce v krizových situacích. Zde je patrná souvislost například při řešení krizové situace s cizincem doma nebo v příslušné zahraniční zemi. (RVP G, s. 10) Tato kompetence souvisí také s kompetencí k řešení problému. (RVP G, s. 9)

Důležitá pro EJP a RVP G je také sociální komunikace, která velmi souvisí i s průřezovým tématem – Osobnostní a sociální výchova. V této oblasti se jedná o schopnost reakce na morální, kulturní a sociální otázky. Toto průřezové téma napomáhá ke kvalitnější mezilidské komunikaci, pochopení globalizace, schopnosti lepších interkulturních kontaktů apod. (RVP G, s. 67 – 68)

Dalším důležitým průřezovým tématem je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Prvním důležitým aspektem je evropská integrace, v tomto případě především jazyková. Ta souvisí také s podporou mnohojazyčnosti/ vícejazyčnosti (více v kapitole 2.2.). Ve vztahu k EJP se jedná především o vnímání, chápání důsledků globalizace, schopnost být vnímavý ke kulturním odlišnostem, pochopit podstatu evropského občanství. V neposlední řadě také schopnost rozvíjet a korigovat své názory. (RVP G, s. 69 – 71)

Se zmíněnou osobnostní a sociální výchovou souvisí také multikulturní výchova (více v kapitole 2. 4. o interkulturní výchově). Ve zkratce se jedná o vnímání multikulturality jako prostředku pro vzájemné obohacování etnik, chápání významu studia cizích jazyků jako zdroje poznávání pro osobní život, celoživotní vzdělávání, pracovní aktivity, mezinárodní komunikaci a kooperaci. A také se jedná o poznávání jazykových zvláštností různých etnik v dnešním multilingválním a multikulturním světě. (RVP G, s. 74)

EJP samozřejmě také souvisí s mediální výchovou. Toto průřezové téma reflektuje nejen trendy současné společnosti. Je téměř jasné, že se vzděláváme v jazykové oblasti i především díky médiím, která nám umožňují snadnější přístup k cílové kultuře/cílovému

jazyku apod. Mimo jiné vede toto téma k celkové mediální gramotnosti, která představuje soubor poznatků a dovedností, které dovolují žákovi/studentovi nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně. Média jim umožňují využívat tyto prostředky ke svému prospěchu a proto je tato gramotnost také nástrojem pro rozvíjení schopnosti kritického myšlení a umění odhalit skrytou manipulaci. (RVP G, s. 77)

1.5 Souvislost EJP s RVP pro Právo, právní a veřejnosprávní činnost

Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)⁷ mají velmi blízko ke klíčovým kompetencím v rámci EJP. Stejně tak má blízko EJP k RVP pro střední odborné vzdělávání, konkrétně pro 68-43-M-01⁸ pro obor: Veřejnosprávní činnost. Toto RVP je dále využito pro praktickou část této práce. Proto je tato kapitola věnována hlubší analýze vztahu EJP k RVP pro obor Veřejnosprávní činnost, který má ale poměrně blízko k RVP G, a proto by mohl být tento obsah využitelný i pro gymnázia nebo další obory se zaměřením na humanitní a všeobecné vzdělávání.

Vztah EJP k RVP je zkoumán v této kapitole v oborech Právní a diplomatické služby a Veřejnosprávní činnost, tyto obory spadají pod RVP pro odborné vzdělávání, konkrétně pod RVP 68 – Právo, právní a veřejnosprávní činnost. Toto RVP vyšlo v platnost roku 2007.

Klíčové kompetence v RVP 68 a v EJP (Brychtová a kol., 2012, s. 18 a RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 7 – 12)

Kompetence k učení v RVP korespondují s EJP v oblastech: motivace k učení, podpoře různorodých strategií žáka, podpoře celoživotního učení. Jedná se především o využití různých informačních zdrojů ke svému učení, ovládání různých technik učení, tvorbě strategií, sledování a hodnocení svého pokroku. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 7)

Kompetence k řešení problému korespondují s EJP v oblastech podpory různorodých učebních strategií žáka. Konkrétně to souvisí s kompetencemi: spolupráce při řešení problému s jinými lidmi (týmová strategie), volba vhodných prostředků a pomůcek

⁷ RVP G – dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>[cit. 2016 – 11 - 24].

⁸ RVP pro Veřejnosprávní činnost - dostupné na <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Veřejnosprávní%20činnost.pdf>[cit. 2016 – 11 - 24].

(využití předchozích znalostí, práce s vhodnými zdroji apod.), podpora různých metod práce (logické, matematické i empirické). (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 7)

Komunikativní kompetence podle RVP kopírují s EJP tyto kompetence: podpora komunikativní kompetence v EJP, která velmi souvisí se SERRJ pro výuku cizích jazyků. Jedná se o podporu schopnosti formulace, prezentace myšlenek, psaného projevu, dosažení dostatečné jazykové způsobilosti, pochopení výhody znalosti cizích jazyků pro životní i pracovní uplatnění. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 8)

Personální a sociální kompetence a Občanské kompetence a kulturní povědomí podle RVP souvisí s motivací k vyhledávání interkulturních zkušeností a uvědomění si odlišností různých kultur a cizích jazyků podle EJP. Jedná se především o uplatňování jednání v souladu s morálními principy, uznávání tradic a hodnot svého národa, chápání jeho minulosti i současnosti v evropském i světovém kontextu, respektovat práva a osobnost druhých, vystupovat proti nesnášenlivosti, xenofobii a diskriminaci. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 8-9)

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám podle RVP koresponduje s vytvářením přehledu o vývoji znalostí a dovedností žáka v cizím jazyce a s praktickým propojením s požadavky trhu práce. V rámci podpory rozvoje této kompetence se mají žáci naučit tvořit odpovědný postoj k vlastní profesní budoucnosti, uvědomění si významu celoživotního učení a být schopni přizpůsobovat se měnícím se podmínkám především pracovního prostředí. Jedná se také o podporu prezentace svého odborného potenciálu a schopnost využít získanou odbornou kvalifikaci. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 9)

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií (IKT), pracovat s online získanými informacemi souvisí v EJP s podporou rozvoje a využití ICT dovedností. Jedná se například o práci s osobním počítačem, dalšími prostředky IKT, učením se používat nové aplikace, získávat informace z ověřených zdrojů apod. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 10) Zde je také patrný silný vztah s rozvojem kritického myšlení (tedy i matematického) a s průřezovým tématem mediální výchova. V RVP pro odborné vzdělávání, respektive pro Veřejnosprávní činnost se hovoří o průřezovém tématu – Informační a komunikační technologie. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 60)

Z výše uvedeného textu je patrné, že implementace EJP do výuky není až tak náročná, neboť EJP velmi koresponduje s RVP, které musí škola přímo reflektovat do svého ŠVP. Naopak EJP může zajistit ještě lepší reflexi a práci s klíčovými kompetencemi v rámci ŠVP.

1.6 Vztahy mezi EJP a RVP G a RVP pro Právo, právní a veřejnosprávní činnost

Souvislost obou RVP a EJP je především daná tím, že v RVP je cizí jazyk chápán jako jedna ze vzdělávacích oblastí (Cizí jazyk, Další cizí jazyk, Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace apod.).

RVP hovoří o receptivních řečových dovednostech (porozumění autentickému projevu, odvozování významu neznámých slov, porozumění internacionalismům, pochopení hlavní myšlenky, práce s různými druhy slovníků, encyklopediemi, médii apod.). (RVP G, s. 16) Podle SERRJ hovoříme o porozumění – poslech, čtení.

Dále o produktivních dovednostech (formulace vlastního názoru, sestavení souvislého textu, logická formulace apod.). (RVP G, s. 17) Zde hovoříme podle SERRJ o samostatném ústním projevu a psaní. V oblasti interaktivních řečových dovedností (vyjádření a obhajování myšlenek, plynulé a foneticky správné komunikace, komunikace s rodilým mluvčím) hovoříme o ústní interakci podle SERRJ. (RVP G, s. 17)

Učivo se tedy dělí v obou RVP do několika kategorií. Jazykové prostředky a funkce (fonetika, pravopis, gramatika a lexikologie). Dále komunikativní funkce jazyka a typy textů (čtený či slyšený text, samostatný ústní projev, interakce, kratší a delší písemný projev, emoce, postoj, názor, stanovisko). Učivo se také dělí do tematických okruhů a komunikačních situací (oblast veřejná, pracovní, vzdělávací, osobní, osobnostní a společenská). V neposlední řadě se jedná o realie zemí studovaného jazyka (geografické zařazení a stručný popis, ukázky významných literárních děl, významné události z historie, osobnosti, životní styl a tradice v porovnání s ČR, kultura, umění a sport). (RVP G, s. 20 – 21)

RVP G v *Cizím jazyce* směřuje k dosažení úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a v *Dalším cizím jazyce* k dosažení úrovně B1. (RVP G, s. 19 a 21) Na rozdíl od v RVP zmíněného odborného vzdělávání pro právo, právní a veřejnosprávní činnost se jedná v případě prvního cizího jazyka minimálně o dosažení

úrovně B1 a u dalšího cizího jazyka minimálně o dosažení úrovně A2. (RVP pro Veřejnosprávní činnosti, 2007, s. 16)

2 Faktory ovlivňující tvorbu jazykového životopisu

2.1 Hodnocení a sebehodnocení

Sebehodnocení je, jak již bylo zmíněno, jedním z nejdůležitějších prvků EJP a je zpravidla chápáno jako nejvyšší a zároveň i nejcennější forma hodnocení, lze ho chápat nejen jako formativní, ale i jako kritériální. Působí také jako neformální výchovný prostředek a zaměřuje se nejen na průběh, ale i na výsledek školní případně i mimoškolní práce. Jeho cílem bývá většinou zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních a psychomotorických cílů. Kvalitní sebehodnocení plní funkci formativní tedy výchovnou, formuluje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání a slouží jako stimul rozvoje osobnosti žáka. Žák díky němu pochopí aktuální stav svých znalostí, dovedností a vědomostí, je schopen hledat příčiny, analyzovat své vlastní chování, přijímat odpovědnost za své učení. Žák se také cvičí v komunikačních schopnostech i dovednostech, získává díky němu velmi cennou zpětnou vazbu. (RVP, sebehodnocení, 2016, online)

Sejvalová rozděluje sebehodnocení ve výuce cizích jazyků do 3 oblastí: (Sejvalová, 2002)

- samotný učební proces (žák může kladně nebo záporně označit učební činnost, která je pro něj zajímavá nebo ho baví, nebo naopak vybrat činnost nezábavnou a nudnou),
- komunikativní úroveň (jedná se s největší pravděpodobností o nejsnadnější způsob hodnocení, neboť probíhá na základě již existujících deskriptorů, případně stupnic),
- jazyková způsobilost (do této kategorie patří slovní zásoba, gramatika, správná výslovnost, jedná se o nejnáročnější činnost a je nutné v ní žáky podporovat, například díky možnostem vlastních oprav prací na základě poskytnutí správné verze).

Podle Rakušanové (2008) nemůže sebehodnocení fungovat jako absolutní náhrada hodnocení učitelem, učitel je stále ten, který hodnotí žáky nejvíce. Nicméně jeho smyslem je, aby žáci uměli své dosažené cíle objektivně hodnotit po ukončení školní docházky, neboť jim toto sebehodnocení může napomoci proces hodnocení rozšiřovat, zlepšovat.

Sebehodnocení plní funkci informativní, formativní i prognostickou. Sebehodnocení je důležitý výchovný prostředek sloužící jako určitý kontrolní mechanismus. Sebehodnocení může být stejně jako ostatní hodnocení průběžné nebo sumativní (finální). Může hodnotit dílčí dovednosti a být tak konkrétní (zaměřené na předmět, konkrétní zvládnutí například gramatického jevu) nebo může být obecné (v čem žák chybí, zdali se pravidelně učí a plní domácí úkoly apod.). Z toho logicky vyplývá, že sebehodnocení může být ústní nebo písemné.

Jazykový životopis je přímou součástí EJP. Pomáhá rozšiřovat možnosti hodnocení znalostí a dovedností žáků/studentů v cizím jazyce. Pro mnoho nejen mladých lidí, ale i dospělých, je nejtěžší částí právě proces sebehodnocení, se kterým Jazykový životopis, respektive EJP pracuje. V situaci, kdy se žáci/studenti hodnotí sami, je méně podstatné, kde se pohybuje většina žáků/studentů nebo ti nejlepší žáci/studenti, důležitější je naopak individuální pokrok. (Rampillon, 1996, s. 38)

Podstatné však je, aby dovednost sebehodnocení byla postupně a systematicky v rámci třídní výuky nacvičována. Schopnost objektivně posoudit naše vlastní výkony je v životě potřebná a ovlivňuje naše emoce, vztah k učení, tedy i vztah k celoživotnímu procesu učení. (Brychtová a kol., 2012, s. 24) Sebehodnocení musí být nacvičováno přiměřeně k věku a schopnostem žáků/studentů. Pokud se s ním žáci nesetkali již na základní škole, kdy si například u jednotlivých činností kreslili obrázky (či si odškrtaávají splněné), jestli konkrétní činnost ovládají (například – umím počítat do 10, zvládám domácí úkoly velmi snadno a nezaberou mi více než 20 minut práce apod.)⁹, je nutné podobné, avšak náročnější aktivity implementovat do výuky na střední škole. (RVP, sebehodnocení, 2016, online)

Se sebehodnocením souvisí však i zpětná vazba (feedback), která může být zaměřená na úkol/výsledek, případně na proces, či na právě výše zmíněnou seberegulaci, nebo na osobnost. (Hattie, Timperley, 2007, s. 20) Klíčové je, aby zpětnou vazbu nedával jen učitel, ale aby se i studenti sami naučili dávat kritickou zpětnou vazbu¹⁰ sami sobě

⁹ Příklady sebehodnocení pro ZŠ a kritéria hodnocení jsou popsána v rámci metodického portálu RVP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/> [cit. 2016 – 11 - 25].

¹⁰ Příklad formulace kritické zpětné vazby: Podle některých odborníků je nejvhodnější tzv. metoda sendviče, která spočívá ve vložení kritické (negativní) informace mezi dvě pozitivní, což vytváří pomyslný sendvič. V praxi je průběh takový, že na úvod manažer/kolega, spolužák/učitel pracovníka/žáka/kolegu za něco pochválí, poté přejde k vlastní kritice a nazávěr opět mluví nebo zmiňuje pozitivní aspekty. Cílem je, aby

navzájem. Právě toto je jedna z forem nácviku sebehodnocení. Je důležité, aby si žáci uvědomili zásady kritické zpětné vazby, tedy že nejde pouze o to říci, že je všechno špatně, ale že by měli hledat i dílčí pokroky, co bylo naopak velmi dobře, nebo dát návodný tip/radu, jak by to zlepšili, udělali oni sami.

Sebehodnocení cizího jazyka, tak jak je nastaveno v EJP, není určeno pouze pro samostatnou práci žáka/studenta, ale naopak očekává, že bude včleněno do vyučování, kde bude součástí diskuze a další práce ve třídě. Právě i toto sebehodnocení by mělo být doplňováno hodnocením učitele, lektora, který by měl zhodnotit nejen formu sebehodnocení (zdali je reálné). Sebehodnocení je také v nových učebnicových komplexech akcentováno ve vlastních oddílech, které slouží k rekapitulaci znalostí žáků, více v kapitole 2.9.

Učitel by měl fungovat jako facilitátor¹¹, měl tedy vystupovat v této fázi jako partner. K sebehodnocení v rámci EJP, tedy Jazykového pasu napomáhají žákům/studentům deskriptory podle referenční stupnice A1 až C2¹². (SERRJ, 2001, s. 26 – 27)

V tabulce hodnocení v online rozhraní žák/student zaškrťává, zde činnost popisovanou deskriptorem ovládá zcela, trochu, nebo vůbec. Pokud žák nebo student zvládne zaškrtnout podle svého hodnocení více než 80% všech deskriptorů pro danou referenční úroveň, může pak tuto úroveň požadovat za dosaženou. Záznam o této úrovni se zobrazí v příslušné části/tabulce *Jazykového pasu*. (Brychtová a kol., 2012, s. 24) Je však také nutné deskriptory s žáky/studenty ve výuce rozebrat, neboť nelze považovat za samozřejmé, že studenti obsahu jednotlivých deskriptorů dostatečně rozumí, obzvláště pokud nejsou zvyklí pracovat se sebehodnocením (mohou se snadno přecenit nebo také podcenit).

pracovník přijal kritiku lépe. Dostupné ze: <http://psych.fss.muni.cz/psychologie-prace/pro-verejnost/myty/mytus-kritickou-zpetnou-vazbu-sdelujte-tzv-metodou-sendvice> [cit. 2016 – 11 - 19]

¹¹Facilitátor pomáhá skupině lidí nebo týmu efektivněji komunikovat a porozumět si. Umí provázet tým nebo skupinu efektivní škálou postupů a procesů pro různé druhy zadání a problémů, které se ve skupině nebo týmu mohou objevit. Pomáhá dobře stanovit všemi stejně chápané cíle. Pomáhá dosáhnout shody při rozdílných postojích, záměrech a přístupech. To vše za pomoci udržování nezáujatého a na výsledku nezúčastněného postoje a role ve skupině/týmu. Dostupné z: <http://www.koucinkakademie.cz/ourTeamSectionDetail.yhtml?sectionId=14> [cit. 2016 – 11 - 19]

¹² Například pro čtení v rámci úrovně B1 (mimo jiné B1 je úroveň pro státní maturitní zkoušku z cizího jazyka): Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci/škole a studiu. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.

Je také důležité EJP citlivě začlenit do výuky tak, aby přespříliš nezatěžovalo žáky/studenty, ale naopak jim lépe napomáhalo orientovat se na cestě při učení se cizímu jazyku. Vhodné tedy je, aby žáci za práci na EJP získávali kladné hodnocení, a byla tak podporována jejich motivace. Učitel by také nikdy neměl informace, které o žácích/studentech pomocí EJP získá nijak zneužít proti nim (například nejednotná kritéria hodnocení, hodnocení podle úrovně komunikace v mateřském jazyce či množství již předem získaných zkušeností), ale měl by je využít pro zefektivnění výuky. Například při sebehodnocení by neměl vyučující dokazovat žákům, že se přecenili apod. (Brychtová a kol., 2012, s. 25)

2.2 Vícejazyčnost

Někdy se používá také synonymum mnohojazyčnost (multilingvismus). Jedná se o stav, kdy jedinec nebo společnost používá více různých jazyků. Vícejazyčnost je cílem EU, aby se každý občan EU domluvil nejméně dvěma cizími jazyky. Mezi dílčí cíle EU patří pomáhat zemím EU, aby vyvíjely nové vzdělávací nástroje, díky kterým by žáci a studenti získávali lepší jazykové znalosti. Dále shromažďovat údaje a sledovat pokrok ve výuce jazyků – podporovat osvojení více než jednoho cizího jazyka (nejen s cílem získat lepší zaměstnání, ale stát se více evropským občanem, být schopen žít v další zemi EU) a také odměňovat inovace ve výuce cizích jazyků. (European Council, 2002) V letech 2001 – 2002 byly vydány v rámci orgánů EU opakovaně rezoluce vyzývající k podpoře jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. (Podpora jaz. rozmanitosti, 2004, s. 6)

V rámci EJP se vícejazyčnost konkrétně naplňuje přítomností několika cizích jazyků. E-portfolio je kromě češtiny nabídnuto v anglickém, německém a francouzském jazyce. Žáci/studenti mohou díky e-portfolio posilovat své jazykové kompetence a mohou zároveň proces učení se cizímu jazyku reflektovat v cizím jazyce. (Brychtová a kol., 2012, s. 25) V e-portfolio si žáci/studenti zaznamenávají, jaký je jejich rodný jazyk, i to, jaké další jazyky v praktické komunikaci používají nebo se sami učí, i když nejsou předmětem momentálního jazykového vyučování ve škole. E-portfolio tak dává svým uživatelům možnost uvědomit si šíři jazyků, se kterými se během svého života setkávají. E-portfolio také umožňuje propojení formálního s neformálním a informálním vzdělávání, do něhož je žák/student během svého života zapojen. Příkladem tedy může být žák ukrajinské národnosti, který si mezi mateřské jazyky zvolí český a ukrajinský jazyk, dále přidává

pravděpodobně jazyk ruský a jazyky, které se učí na SŠ, tedy anglický nebo německý. Tento žák se na ZŠ, ale učil i jazyk španělský, který do EJP vloží také. Tento žák může tak EJP vyplňovat pro celkem šest jazyků.

2.3 Motivace

Pro zajištění efektivního využití práce s EJP je přijetí, ideálně ztotožnění se s cíli výuky cizího jazyka a také pochopení smyslu využití EJP ve výuce. Neméně důležitá je ochota hodnotit výsledky svého učení upřímně a pravdivě. Předpokladem je také tvorba přátelského klimatu ve třídě.

Lojda (2011) uvádí, že identifikace s cíli je považována za nejvyšší dosažitelný stupeň motivace. Ve skutečnosti bývá toto dosažení u lidí kreativních a vzdělaných velmi nedostižné, tito lidé vnímají stanovené cíle spíše jako cíle profesní. Nicméně i pro práci v týmu je dosažení identifikace s cílem nezbytné. (Lojda, 2011, s. 168) Cíle musí být pro žáky srozumitelné, dosažitelné, měřitelné, časově definované a konkrétní. Především pro stanovení vzdělávacích cílů ve vztahu k EJP nám nebude stačit pouze metoda SMART¹³, ale měli bychom především vycházet také z Bloomovy taxonomie¹⁴. Je to jedna z možností, jak se pokusit o identifikaci žáků/studentů s cíli, respektive cíle stanovit tak,

¹³SMART je analytická technika pro navrhování cílů v řízení a plánování. SMART je akronym z počátečních písmen anglických názvů atributů cílů:

S - Specific – specifické, konkrétní cíle

M - Measurable – měřitelné cíle

A - Achievable/Acceptable – dosažitelné/přijatelné

R - Realistic/Relevant – realistické/relevantní (vzhledem ke zdrojům)

T - Time Specific/Trackable – časově specifické/sledovatelné Dostupné z

<https://managementmania.com/cs/smart> [cit. 2016 – 11 - 23]

¹⁴ Bloomova taxonomie:

znalost (knowledge) definovaná tak, že zahrnuje chování a testové situace, kdy se zdůrazňuje zapamatování představ, učiva nebo jevů, a to buď rozpoznáním nebo vyvoláním z paměti;

pochopení/porozumění (comprehension) zahrnuje vzdělávací cíle, chování nebo odpovědi, které

představují pochopení/porozumění doslovného sdělení v rámci komunikace;

aplikace/použití (application) následuje po pochopení. Bez pochopení není žák schopen požadovanou metodu, teorii, princip nebo abstrakci používat;

analýza (analysis) zdůrazňuje rozbor učiva na jeho základní části/složky a odhalení vztahů mezi jeho částmi a pochopení způsobů, jak jsou tyto části/složky uspořádány;

hodnocení (evaluation) je definované jako uvažování ve vztahu k nějakému záměru hodnotit, jako jsou představy, práce, řešení, metody, učivo atd. Používají se kritéria a standardy hodnocení rozsahu.

syntéza (synthesis) je definovaná jako skládání složek a částí tak, aby tvořily celek. To je proces, ve kterém se pracuje se složkami, částmi a tak dále. Ty se kombinují tak, aby vytvořily uspořádání (pattern) nebo strukturu, která předtím nebyla zřejmá/jasná;

Dostupné z : http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [cit. 2016 – 11 - 23]

aby byly dosažitelné a i srozumitelné. (Starý, 2005, s. 26 – 27) Je důležité při práci s Bloomovou taxonomií být co nejvíce konkrétní, tím lze ověřit logiku stanovování cílů a následně je pak využít k identifikaci žáků/studentů s cíli pro jejich dostatečnou motivaci.

Je důležité neopomenout vliv obou motivací, vnitřní i vnější. O vnější motivaci k učení mluvíme tehdy, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby. Žáci s vnější motivací se učí například pro pochvalu od učitele, dobré známky, radost rodičů z jejich školního úspěchu, obdiv spolužáků či zvýšení šance dostat se na střední školu, vysokou školu a podobně. (Pavelková, 2002, s. 17)

Pavelková (2002) a také Biel (2007) rozlišují u vnější motivace čtyři typy, podle toho nakolik se tato motivace přibližuje té vnitřní. Prvním typem je externí regulace, chování je udáno vnějšími pobídkami, například odměna a trest (žák se učí pro pochvalu od učitele). Druhým typem je introjektovaná regulace, kdy je pasivně přijatá vnější regulace chování (žák/student přijímá pravidla, která však vnitřně neakceptuje). Třetím typem je identifikovaná regulace, zde se již žák/student částečně identifikuje s požadovaným chováním. Posledním stupněm je integrovaná regulace, která se považuje za nejvyšší formu vnější motivace, kdy žák/student dělá činnost již z vlastního popudu, ale na rozdíl od vnitřní motivace mu jde o výsledek činnosti (není zde zájem o činnost jako takovou). Z toho je patrné, že hranice mezi vnitřní a vnější motivací není plně stanovena. (Pavelková, 2002, s. 20-21), (Biel, 2007, s. 17-18)

Konkrétně u vnitřní motivace k učení označuje Pavelková žáka jako vnitřně motivovaného, který se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání, a tedy sama učební činnost uspokojuje jeho potřebu poznání. Vnitřní motivace k učení je v tomto pojetí chápána jako motivace plynoucí převážně z poznávacích potřeb. (Pavelková 2002, s. 16 – 17)

Kromě vnitřní a vnější motivace se hovoří i o integrativní a instrumentální motivaci. Integrativní motivace je taková, kdy se jedinec chce naučit daný cizí jazyk, protože ho zajímá kultura této země/jazykové oblasti. Někdy se dokonce chce stát příslušníkem této kultury, či v ní žít. Instrumentální motivací se rozumí to, když se jedinec učí cizí jazyk z hlediska jeho využitelnosti, například k získání zaměstnání, stáže, stipendia apod. Kanadští psychologové Robert Gardner a Wallace Lambert v 80. letech předpokládali, že integrativní motivace má větší vliv, nicméně tato hypotéza nebyla nikdy podle Biela

potvrzena. (Biel, 2007, s. 4) Později se objevovaly však hypotézy, že instrumentální motivace je silnější (například emigrace kvůli zaměstnání). Nejnovější teorie podle Biela (2007) však nevyzdvihují ani jednu z forem a uvádí, že mezi ideální motivaci patří kombinace podpory obou motivací. (Biel, 2007, s. 3 – 5)

Mezi nejčastěji zmiňované aspekty motivování žáků k učení především patří tyto:

- podle Biela (2007) je to především role učitele – veškeré chování učitele během vyučování, jak je učitel schopen vysvětlit, že cizí jazyk, případně druhý cizí jazyk není jen nutný výmysl RVP, schopnost zdůraznění cizího jazyka a jeho využitelnosti, (Biel, 2007, s. 41 – 42)
- dále Biel (2007) zmiňuje učitelovu zpětnou vazbu k žakovým výkonům – získávání zpětné vazby, které obsahuje informace, co by měl žák/student konkrétně zlepšit, zpětná vazba by měla být průběžná a včasná (ne s dlouhým zpožděním po provedeném výkonu), (Biel, 2007, s. 45)
- odměny a školní známky – nutná je pochvala, odměnou může být také to, že se žáci studenti podílejí na průběhu vyučování (vybírají si konkrétní aktivity, které chtějí sami dělat), u známkování se doporučuje (za účelem snížení negativního působení známek), aby hodnotící kritéria byla jasně definovaná již od začátku a žáci a studenti je znali a rozuměli jim, (Biel, 2007, s. 47)
- naopak Petty (2004) zdůrazňuje především úspěch zvyšující sebedůvěru žáků – jeden z nejdůležitějších faktorů (nejlépe se člověk učí, když očekává úspěch), pokud žák/student obdrží pochvalu, bude úspěšný v jedné hodině, je zde velká pravděpodobnost, že bude chtít být úspěšný i příště, jedná se o tzv. magický kruh, pokud je žák/student neúspěšný dostává se do bludného kruhu neúspěchu, (Petty, 2004, s. 43 – 45)
- naproti tomu místo úspěchu je pro Biela důležitější připisování příčin (atribuování) – ne každý žák/student po svém neúspěchu vynaloží větší úsilí, aby se stal úspěšným, někteří při neúspěchu naopak motivaci ztrácejí a je nutné se tomu vyvarovat, úkolem učitele je pak navést žáka ke správnějšímu atribuování, (Biel, 2007, s. 49 – 50)
- autoři Biel (2007) a Petty (2004) se shodují ve využitelnosti cizího jazyka, zájem žáka o jazyk – žáci/studenti si musejí být vědomi toho, že to co se učí, bude pro ně využitelné v praxi, je nutné tedy výuku prakticky orientovat

na každodenní témata, na zájmy a orientaci žáků/studentů, učitel by měl s žáky diskutovat o možnosti využití jazyka a také analyzovat pravidelně potřeby žáků a reflektovat je, (Biel, 2007, s. 58 – 62), (Petty, 2004, s. 40 – 42)

- naopak dlouhodobé stanovování cílů, perspektivní orientace žáků – nutnost kladení si cílů pro svůj osobní rozvoj a do budoucna, již jako výše zmíněná identifikace s cíli, nutnost střídání krátkodobých i dlouhodobých cílů, ověřování jejich naplňování je důležité podle autorského kolektivu Hrabal, Man a Pavelková, (Hrabal a kol., 1989, s. 74)
- příjemná, uvolněná a motivační atmosféra při vyučování má být podle Pettyho (2004) výuka orientovaná na žáka/studenta, žák se má cítit spokojeně, žáci by neměli vnímat chyby jako něco špatného, (Petty, 2004, s. 41)
- a v neposlední řadě učení má povzbuzovat a být zábavné – probouzí to zvědavost a zájem žáků/studentů, je to aktivizační prvek. (Petty, 2004, s. 41, 47-48)

V rámci e-portfolia se podle Brychtové a kolektivu pracuje s motivací především v těchto oblastech: (Brychtová a kol., 2012, s. 25)

- propojení školní výuky se životní realitou (praktické jazykové dovednosti, komunikativní přístup),
- definice smysluplných a konkrétních cílů (dosažitelné a v praxi využitelné cíle),
- žákova/studentova identifikace s učebními cíli (pochopení smysluplnosti a důležitosti cílů),
- koncentrace pozornosti na již zvládnuté (opakování a upevňování již osvojených dovedností a schopností),
- přemýšlení o způsobu učení a užívání učebních strategií (tvorba efektivních učebních strategií).

Důležitá je motivace pro práci s EJP kvůli samotnému vyučovacímu jazyku – německý jazyk, který podle níže uvedeného výzkumu není nijak výrazně oblíbený a zároveň je pro žáky náročný. Z níže uvedené tabulky tak lze vyčíst, že němčina je obecně předmět se slabým prospěchem, stejně jako většina ostatních přírodovědných předmětů.

K zamyšlení může vést také to, že význam angličtiny je pro žáky dominantní, nicméně německý jazyk jako další cizí jazyk již tak důležitý není. To patrně svědčí o tom, že žáci nevnímají mnohojazyčnost jako zásadní. Zároveň platí, že je němčina třetí nejméně oblíbený předmět (z celkem 16 předmětů, na kterých byl výzkum proveden). Učitel tedy musí brát při práci s EJP na tento fakt zřetel a s motivací žáků podporovat o to více.

pořadí	oblíba	obtížnost	význam	prospěch
1	informatika	český jazyk	angličtina	pracovní výchova
2	tělesná výchova	matematika	český jazyk	tělesná výchova
3	pracovní výchova	chemie	matematika	výtvarná výchova
4	rodinná výchova	<u>němčina</u>	informatika	rodinná výchova
5	výtvarná výchova	fyzika	<u>němčina</u>	hudební výchova
6	hudební výchova	angličtina	zeměpis	informatika
7	občanská výchova	dějepis	dějepis	obč. výchova
8	přírodopis	přírodopis	fyzika	přírodopis
9	dějepis	zeměpis	přírodopis	dějepis
10	angličtina	obč. výchova	tělesná výchova	zeměpis
11	zeměpis	informatika	chemie	chemie
12	chemie	hudební výchova	obč. výchova	angličtina
13	matematika	pracovní výchova	rodinná výchova	<u>němčina</u>
14	<u>němčina</u>	tělesná výchova	pracovní výchova	fyzika
15	fyzika	výtvarná výchova	výtvarná výchova	matematika
16	český jazyk	rodinná výchova	hudební výchova	český jazyk

Tabulka č. 1: Pořadí předmětů podle oblíbenosti, obtížnosti a významu, jak je vnímají žáci, a podle jejich prospěchu. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 32)

2.4 Interkulturní kompetence

Interkulturní kompetence může být chápána několika způsoby, buďto jde o propojování a vztahy mezi výchozí a cílovou kulturou, v tomto případě tedy českým jazykem a českým prostředím s německým jazykem a německým jazykovým prostředím. Anebo se může jednat o všeobecný aspekt, tedy o podporu osobnostní a sociální výchovy, výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech apod. Tento druhý pohled

výrazně více zohledňuje mezipředmětové vztahy, průřezová témata a přímo podporuje rozvoj klíčových kompetencí dle RVP, případně konkrétního ŠVP.

Tato kompetence je jedním z významných rysů sociální komunikace a stává se nezbytným předpokladem pro interkulturní komunikaci, kterou bývá označována jakákoliv komunikace v cizím jazyce. Pro její úspěšný průběh je nutná nejen znalost cizího jazyka, znalost vlastní kultury, kultury partnera v komunikaci, ale i schopnost chápání odlišných kultur, empatie a tolerance odlišností. (Brychtová a kol., 2012, s. 26) Nejen EJP hovoří o interkulturních kompetencích, ale i SERRJ hovoří o interkulturní způsobilosti uvědomování si toho, jak jsou jednotlivá společenství chápána jinými společenstvími. (SERRJ, 2002, s. 105)

Pojmu interkulturní učení se dá rozumět několika způsoby. Na jedné straně se jedná o proces osvojování postojů a chování při setkání s jinými kulturami. Na straně druhé se jedná o proces přátelského soužití s jinými kulturami, jde tedy již ne pouze o kognitivní, ale spíše i o emocionální úroveň. (Interkulturelles Lernen, 2000, s. 17)

Pojem interkulturní je mnohdy zaměňován se synonymy multikulturní (multikulturell) a kulturu přesahující (kulturübergreifend). V této souvislosti mluvíme také o adaptaci (přizpůsobení se okolnímu prostředí, adaptace však nemusí být u interkulturního vzdělávání pouze pozitivní). Adaptace má velmi blízko asimilaci (přizpůsobení se jedince/menšiny okolní většině) a o čím dál tím důležitějším aspektu současné doby, o akulturaci (přejímání a splývání rozdílných kultur). Především v současnosti, kdy migrace, smíšená manželství, pracovní a studijní pobyty jsou běžnou součástí našeho života, je podpora interkulturní výchovy více než důležitá. (Interkulturelles Lernen, 2000, s. 18, 25) Je důležité i s těmito pojmy a oblastmi ve výuce, respektive při implementaci EJP, pracovat. Cílem vyučujícího německého jazyka by mělo být zohlednit všechny pohledy na interkulturní výchovu, aby byl žák schopen řešit potencionální vzniklé komplikace ať již při návštěvě německy mluvící země, nebo při styku s cizinci. Také je možné, že se vyučující setká přímo s žákem, který v zahraničí žil, nebo jeho přímý rodinný příslušník ze zahraničí pochází.

Interkulturní vzdělávání má velmi blízko, jak již bylo zmíněno, i k výuce reálií. Právě i jeden z přístupů k výuce reálií se interkulturou zabývá. Jedná se tedy o přístup kognitivní (faktické reálie, prezentace a osvojení si poznatků zeměpisných, dějinných a kulturních). Dále o přístup komunikativní (schopnost každodenní komunikace v cílovém

jazyce, schopnost komunikovat v dané situaci bez nedorozumění). Poslední zmíněný přístup interkulturní (porozumění nejen příslušníkům národa, ale i sobě samému), schopnost akceptovat kulturní, společenské a jiné odlišnosti dané jazykové oblasti. (Nečasová, 2013, s. 10)

Zde se tedy posouváme i k práci s předsudky a stereotypy. S objevováním a chápáním kultur souvisí i práce s těmito pojmy. Stereotypy zpravidla vznikají, pokud žák/student má neúplnou představu o jiné kultuře, protože například získal málo informací nebo je někým/něčím ovlivněn (například médii, spolužáky apod.). Právě tyto neúplné, mnohdy mylné představy vytvářejí stereotypy. (Černý, 1996, s. 449) Předsudek je emocionálně mnohem silnější nežli stereotyp, často vede až k nepřátelskému jednání, mnohdy až k nenávistnému chování. (Nečasová, 2013, s. 15)

Ve fázi interkulturního vzdělávání by neměly být opomenuty i další šířeji chápané aspekty, jako je např. boj proti nenávistnému chování (no hate speech movement), xenofobie, vliv globalizace apod.

No Hate Speech Movement¹⁵ je kampaň Rady Evropy, která slouží ke snížení nenávistných projevů mezi mladými lidmi a snaží se rozvíjet jejich participaci v této oblasti online. Například pomocí virálních videí¹⁶, vzdělávacích modulů, školních vzdělávacích balíčků apod. Mezi hlavní cíle patří zvýšení povědomí o problematice, snížit šíření nenávistných projevů online, mobilizovat a vzdělávat mladé lidi v této oblasti, ukázat solidaritu, podpořit jejich účast na kampani, zmapovat nenávistné projevy online. Mimo jiné cílem je i podpora pochopení evropského občanství. Existují národní i mezinárodní kampaně. (No Hate Speech Movement, online, 2016-12-01) Vzhledem k tomu, že jsou často vedeny v cílových cizích jazycích EJP (francouzština, němčina, angličtina), je možné pracovat s tímto tématem i při využívání EJP. Dojde tak k propojení mezipředmětových vztahů i průřezových témat, navíc při práci s více cílovými jazyky dochází k intenzivní podpoře vícejazyčnosti, která je, jak již bylo zmíněno, jednou z hlavních priorit EJP.

¹⁵ Hate Speech je podle Rady Evropy jakákoliv forma vyjadřování podpory, iniciativy rasisticky založených projevů, xenofobních projevů, antisemitistických projevů, homofobie, agresivního nacionalismu a jakékoliv formy netolerance. Volně přeloženo podle <https://www.nohatespeechmovement.org/campaign> [cit. 2016 – 12- 1]

¹⁶ Virální video je video, které se velmi rychle (jako virus, od něžž je název odvozen) rozšíří na sociálních sítích a lidé ho šíří navzájem. Virální video může být cílené na určitou cílovou skupinu, například v rámci mediální kampaně.

Při interkulturním vzdělávání je obzvláště důležité, aby vyučující/lektor důkladně znal problematiku, předem plánoval a dbal na etické hodnoty a zásady interkulturní práce. Mezi tyto zásady patří především: tolerance, solidarita, participace a angažovanost (dostatečná motivace a posilování občanské angažovanosti v této oblasti). Dále je důležitý individuální přístup, odbornost, zplnomocňování a podpora samostatnosti, partnerský přístup a týmovost, důvěryhodnost, vlídnost a lidskost, a především nestrannost a neutralita. Právě interkulturalita je klíčová pro další rozvoj žáků/studentů. (Interkulturní práce, online, 2016-12-02)

Proces interkulturního vzdělávání ve vztahu k EJP by mohl být rozdělen do těchto několika kroků. Nejprve se jedná o znalosti jiných kultur (tedy výuka reálií – všechny 3 zmíněné přístupy – kognitivní, komunikativní, interkulturní). Následně pochopení rozdílnosti vzorců jednání (práce se stereotypy, předsudky, schopnost volby vhodných komunikačních prostředků apod.). Třetí fází jsou citové postoje a emoce (včetně reflexe kulturních zkušeností, schopnost rozlišovat pozitivní i negativní emoce). Závěrečným stupněm je vlastní jednání (dodržování etického kodexu, aktivní participace a občanská angažovanost, například i sdílení podobných myšlenek jako je No Hate Speech Movement). Důležité je také pracovat s tím, že interkulturní kompetence musí být vždy implementována nad rámec práce pouze s cílovým jazykem (například nelze pouze rozebírat migrační politiku a situaci v Německu, bez ohledu na to, jaká je situace v ostatních zemích světa). (Brychtová a kol., 2012, s. 26)

2.5 Zkušenosti z cest jako prostředek interkulturní kompetence

EJP pracuje také s pojmy jako jsou - jazyky mimo školu, zkušenosti z cest, praktické zkušenosti s jazykem. V této části budou tyto pojmy rozebrány po teoretické stránce ve vztahu ke klíčovým kompetencím, v praktické části pak s ohledem na jejich konkrétní využití při práci s EJP.

Sekce EJP nazvaná *Jazyky mimo školu* umožňuje uživateli reflektovat své jazykové kompetence získané praktickými zkušenostmi v ČR (setkání s cizincem – pomoc s orientací ve městě, diskuze, dopisování si s kamarádem v zahraničí přes Facebook či další informační a komunikační technologie (ICT) - jako například Twitter, Whatsapp, Kik, různé blogy apod., dále školní/mimoškolní projekt), ale i zkušenosti a ověření praktické schopnosti použít jazyk při cestování. Uživatel si zde v online rozhraní může

vyplnit i jazyky, které se učí sám, případně na dalších kurzech nejen v jazykových školách. (Brychtová a kol., 2012, s. 27) Použití této rubriky může učitel plánovat díky různým projektům, jako je eTwinning¹⁷, nebo to mohou být zcela náhodné - dobrovolné aktivity žáků.

Důležitou sekci je kategorie *Zkušenosti z cest*. Tato část online rozhraní EJP již přímo vede žáka k tomu, aby si všímal rozdílu mezi jednotlivými kulturami, a také funguje jako jistá reflexe nebo deníček svých zážitků z cest. Tato část se zabývá tím, co uživatel viděl, co by rád příště viděl, jakých tradic si všiml, jaké jsou například typické pozdravy (vede tak mimo jiné k upevňování slovní zásoby, případně k jejímu rozšíření). Využití této části je také vhodné pokud by byli žáci zapojeni do nějakého z projektů nejen v rámci Programu Erasmus+ (viz. Kapitola Erasmus+). Reflexe zkušeností z cest jsou také základem celoživotního poznávání a učení se. (EJP – online, 2017)

2.6 Klasifikace učebních typů

Při tvorbě jazykového pasu žáci pracují s pojmem učební styl a zároveň také sami zjišťují, jaký učební styl je pro ně dominantní.

Dle percepčních preferencí rozlišuje Janíková (2007) dva základní typy, vizuální a auditivní. Vizuální typ spoléhá při učení především na své „oči“, na to co si přečte. Pro tento typ je tedy velmi důležité, aby získávané informace byly přehledně zpracovávány. (Janíková, 2007, s. 69-70)

Podle Španingerové si žáci často poznámky podtrhávají a barevně zvýrazňují, ale objevuje se i řada názorů, které tvrdí, že samotná barva nic neučí, a že grafy, náčrtky a tabulky jsou důležitější. Toto svědčí o tom, že určování učebních stylů není nikterak jednoduché. (Španingerová, 2016, s. 22)

Pojmem auditivní typ se rozumí žák, který se učí především poslechem. Je pro ně také velmi často důležitá hudba jako samotná, používají ji jako zvukovou kulisu. V hodinách mnohdy upřednostňují diskuze a skupinové práce. Žáci se učí tím, že si čtou

¹⁷eTwinning je online platforma, která umožňuje komunikaci nejen zaměstnanců škol, ale také žáků, kdy mohou školy vzájemně komunikovat, sdílet své nápady, realizovat online projekty, využít ji pro přípravu budoucích projektů spolupráce apod. eTwinning byl založen v roce 2005 a jeho cílem je usnadnit komunikaci, také snížit finanční náročnost (nutnost cestování na setkání), ale také podpora rozvoje digitální gramotnost. Dostupné z: <https://www.etwinning.net/cz/pub/about.htm> [cit. 2017 – 1 - 25]

texty nahlas, aby si je lépe zapamatovali. Lépe rozvinutější sluchová paměť jim umožňuje lepší učení se cizím jazykům. (Škoda, Doulík, 2011, s. 50. Je také důležité, aby tito žáci měli možnost doma poslouchat cizojazyčné konkrétně orientované poslechy, například rádio, cizojazyčnou hudbu apod. (Janíková, 2007, s. 70 – 71)

Dalším typem je motorický typ, pro tohoto žáka je velmi klíčový pohyb. Tito žáci mají silně rozvinutou představivost pohybovou, také prostorovou paměť a je pro ně velmi důležitý hmat, měli by proto pracovat s konkrétními pomůckami. Také by měli mít možnost tvořit si vlastní poznámky přepisováním, kreslením tabulek, tvorbou obrázků apod. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 53 – 54)

Posledním zásadním typem je u Janíkové (2007) typ komunikativní. Takovýto žák rád diskutuje a učí se ve skupině. U tohoto typu žáků je klíčové pokládání otázek, které motivují k diskuzi. (Janíková, 2007, s. 71)

Učitel by měl mít o učebních typech žáků ve třídě přehled, aby mohl uzpůsobovat aktivity podle jejich potřeb. Proto je jejich analýza v portfoliu důležitá.

2.7 Jazykový pas, Moje sbírka

Součástí EJP pro kategorii 15 + je také *Jazykový pas*. Cílem pasu je podat dostatečné informace o jazykové úrovni uživatele. Tento jazykový pas je součástí Europassu a měl by následně sloužit společně s životopisem jako set informací, které o sobě uživatel předává (například při žádosti o brigádu, práci, studijní stáž, při přijímacím řízení apod.). Součástí jazykového pasu jsou sekce: *Jazyky ve škole*, *Praktické zkušenosti s jazykem*, *Moje úspěchy* (certifikáty, osvědčení, diplomy apod.), *Moje hodnocení* (výsledek sebehodnotící tabulky – jazyková úroveň podle SERRJ). Po vyplnění všech těchto sekcí může být pas vygenerován jako PDF dokument. (Brychtová a kol., 2012, s. 36)

Online rozhraní EJP umožňuje ukládání jednotlivých prací uživatelů v sekci *Moje sbírka*. Uživatelé si mohou zde nahrávat své výtvary (komiksy, fotokoláže, písemné práce, obrázkové slovníky, odkazy na videa apod.), které dokazují jejich praktické užívání jazyka, jedná se o podsekcí *Moje práce*. Druhou podsekcí jsou *Moje úspěchy* – zde se jedná o kopie certifikátů, diplomů, osvědčení apod. Třetí podsekcí je část *Moje práce sdílené s učitelem*, ve které může učitel žákům vkládat komentáře k jejich aktivitám, například žák zde vloží printscreen ze sekce *Zkušenosti z cest* a učitel mu může následně dát zpětnou

vazbu, jak je jeho popis konkrétní, co by mohl ještě upravit apod. (Brychtová a kol., 2012, s. 39) Učitel i žákovi vždy také přijde upozornění, že obdržel zprávu, zprávy se zde také uchovávají a řadí pod sebe – umožňuje to mnohým snadnější orientaci při dlouhodobější komunikaci.

2.8 Role učitele v EJP

Učitel plní v rámci EJP roli poradce, je nutné se tak oprostít od některých typických učitelských stereotypů. Učitel v moderní výuce cizího jazyka vystupuje již nejen jako zprostředkovatel informací. Měl by také motivovat žáky, aby se o jazyk zajímali dobrovolně i ve svém volném čase. Učitel by měl žákům pomáhat, aby si uměli stanovovat dosažitelné vzdělávací cíle (například napsat e-mail, domluvit se v obchodě). Dále je seznámit s pestrými nabídkami možností procvičování, rozšiřování znalostí a využití jazyka. A také by měl žáky učit zpětné vazbě (evaluaci), především autoevaluaci.

Při práci na EJP ve vztahu k motivaci žáků, podpoře sebehodnocení apod. nestačí, aby vyučující změnil pouze metody výuky, ale i samotný přístup, vystihující by mohla být však tato definice vyučovací metody (metoda výchovně vzdělávací práce): „*způsob (postup, cestu) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2003, s. 7) Přístup se stává metodou, pokud se jedná tedy o vzájemnou součinnost obou aktérů (vyučujícího i žáka).

Při práci s EJP je učitel jednak facilitátorem¹⁸ (pomáhá skupině žáků moderovat, usnadňovat jejich skupinové aktivity (například při řešení projektů – například příprava diskuzí, prezentací apod.). Dále je učitel koučem¹⁹ (pomáhá s hledáním a stanovováním individuálních cílů při práci na EJP, či obecném plánování cílů ve výuce cizího jazyka – například chci si umět v Německu na trzích objednat u stánku) a také je učitel zároveň mentorem²⁰ (tedy profesionálním rádčem, odborným a kolegiálním partnerem při výuce jazyka).

¹⁸Facilitátor – působí jako jakýsi odborník, povzbuzovač, který pomáhá týmu efektivně komunikovat a porozumět si – Zdroj: *Akademie koučinku*. Dostupné z <http://www.koucinkakademie.cz>. [cit. 2016-2-3].

¹⁹Koučink – metoda osobního rozvoje, která pomáhá k uvědomění si toho, co chceme jinak a proč, umožňuje nám analyzovat určité situace z mnoha úhlů, stanovovat cíle apod. Zdroj: *Koučink*. Dostupné z <http://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/co-je-koucink/> [cit. 2016-2-3].

²⁰Mentoring bývá obvykle definován jako déletrvající proces, v jehož rámci se jedna osoba (mentor) snaží podpořit učební proces osoby druhé (mentee). Zdroj: *Mentoring ve firemní praxi* : Dostupné:<http://kvalitalektoru.ohkev.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf> [cit. 2016-2-3].

V rámci EJP učitel jako poradce napomáhá stanovovat vlastní/individuální cíle, které si uživatel tvoří v sekci *Co už umím*, dále napomáhá žákovi s volbou efektivních učebních strategií, volbou a doporučením vhodných materiálů (v EJP se jedná o sekci *Jazykový životopis*). Další je asistence při sledování pokroku při učení, dosahování cílů a hodnocení výsledků dosažených během učení (sekce *Co už umím*). Velmi důležitá je také již zmíněná motivace i podpora samostatnosti (reflektovaná v sekci *Jazykový životopis*). (Brychtová a kol., 2012, s. 46)

Konkrétní metody poradenství a podpory ze strany vyučujícího jsou rozepsány v praktické části této práce.

2.9 Prvky EJP v učebnicích německého jazyka pro střední školy

V této kapitole budou analyzovány vybrané středoškolské učebnice německého jazyka, které také částečně podporují práci na EJP.

První učebnicí je učebnice Direkt - 1., 2. a 3. díl, učebnice postupuje od úrovně dle SERRJ od A1 do B1. Každá jednotlivá lekce obsahuje výčet komunikativních cílů k danému tématu lekce. Zároveň je na konci každého dílu uvedeno jazykové portfolio podporující sebehodnocení žáků. Další příkladovou učebnicí je učebnice Ausblick, opět díly 1 – 3, učebnice vede od úrovně B1 k úrovni C1 podle SERRJ. Součástí jsou tipy na to, jak se žáci mohou učit, jak realizovat sebeevaluaci a jsou zde také odkazy na různé projekty. Učebnice Ausblick je proto určena pokročilejším žákům/studentům zpravidla na školách či silně jazykově orientovaných kurzech.

I učebnice Schritte plus (všech 6 dílů) napomáhá práci na portfolio, obsahuje totiž seznamy učebních deskriptorů, které odpovídají deskriptorům uvedených v EJP, součástí učebnice je i deník, který si žák/student může vést. Také samotné portfolio, které je součástí učebnice, obsahuje některé prvky užívané EJP. EJP také reflektuje učebnice Aspekte – 1., 2. a 3. díl (je opět určena pokročilým žákům/ studentům, neboť se věnuje úrovním B1 – C1). K této učebnici existuje online podpora nakladatelství Langenscheidt, která obsahuje ve zjednodušené formě jazykové portfolio, konkrétně *Jazykový pas*, *Jazykový životopis* a *Sbírku materiálů*). Koncepce učebnice Ausblick a Aspekte je vcelku podobná.

Sebehodnocení vztahující se k EJP podporují i například učebnice *Berliner Platz (neu)* – opět všechny 3 díly obsahují sekce *Co už umím* a *O mně*, a *Studio d*, která také obsahuje sekci na konci lekce *Umím německy* a na začátku lekce vytyčuje žákovi konkrétní vzdělávací cíle, kterých by měl dosáhnout (ty jsou označovány – *V této lekci se naučíte*).

Tyto učebnice mohou fungovat jako vhodný odrazový můstek pro práci studentů s jazykovým portfoliem, studenti si tak možná lépe uvědomí, že reflexe je důležitá. Možná jim bude vyučující muset méně zdůvodňovat, proč si vést něco nad rámec učebnice. Nicméně pro práci s EJP se dají využít i učebnice, které EJP přímo nereflektují – jako například *Sprechen Sie Deutsch?*. Tato učebnice je zmiňována z několika důvodů – patří ke stále oblíbeným učebnicím, do nedávné doby byla téměř jedinou učebnicí, která byla využívána jazykovou školou *Polyglot* při jejich kurzech. A také je tato učebnice zmiňována, protože s ní pracují žáci na škole, kde byla provedena pilotáž využití EJP, která je popsána v praktické části této práce. Také učebnice *Begegnungen*, která pouze v části D uvádí shrnutí a umožňuje pouze žákovu reflexi ve vztahu ke shrnutí nejdůležitějších komunikačních prvků a slovní zásoby, může být použita při práci s portfoliem. Tato učebnice se hodí, podobně jako *Aspekte* a *Ausblick*, pro jazykově orientované školy, na rozdíl od těchto 2 publikací, je vytvořena i pro samotné začátečníky. Poslední uvedené publikace budou možná vyžadovat větší přípravu učitele v oblasti využíváním dalších materiálů, ale práci na EJP nevylučují.

3 Klíčové dovednosti učení se cizím jazykům

Znalost a porozumění strategiím učení je velmi klíčové pro práci s portfoliem nejen pro samotného žáka, ale i pro učitele. Strategie nebo spíše dovednosti jsou chápány jako uvědomělá činnost, která se vždy vztahuje ke konkrétnímu učebnímu cíli. Obzvláště v cizím jazyce se objevují odlišné strategie pro osvojování gramatických, lexikálních, fonologických a dalších kompetencí. (Brychtová a kol., 2012, s. 50) V této práci bude používán také pojem dovednost, neboť se jedná již o samotnou činnost, respektive o schopnost a ne pouze o plán aktivit, který je blíže významově slovu strategie.

Kognitivní styl učení je způsob vnímání a poznávání, který je nejhlubším a je převážně vrozený. Na tento kognitivní styl teprve navazuje vrstva stylu učení, která je již získaná a díky tomu je obsahově a situačně ovlivnitelná. Strategie učení již vycházejí z konkrétních druhů stylů učení jednotlivých žáků. (Mareš, 1998, s. 50)

Strategie jsou „*intencionálním chováním a uvažováním užívaným žáky během učení tak, aby jim pomohly zlepšit porozumění, učení nebo pamatování nových informací.*“ (Mareš, 1998, s. 58) Strategie jsou také prostředkem umožňujícím autoregulaci učení.

Strategie jsou podle Vlčkové (2002) ovlivněny především pohlavím (některé studie uvádějí, že ženy volí vyšší míru strategií), dále jsou ovlivněny věkem, sociokulturním prostředím, úrovní pokročilosti a znalosti cizího jazyka, dobou učení, postoji a přesvědčením, osobnostními charakteristikami, motivací, účelem učení, samotnou výukou, nácvikem strategií a například i očekáváními učitele. (Vlčková, 2002, s. 27 - 32)

3.1 Skupiny strategií

Strategie jsou obecně chápány jako postupy a metody, které žák využívá zpravidla nevědomě způsobem, který vede k efektivnímu osvojování požadovaných informací. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32) Osvojování strategií bývá také mnohdy součástí rámcových vzdělávacích programů, neboť napomáhají k dosahování klíčových kompetencí žáků.

Kognitivní strategie se využívá zpravidla nejvíce při osvojování lexikálních kompetencí. Například dochází k neustálému opakování slovíčka, případně opakovanému čtení textu, dále ke grafickým úpravám – zatrhávání, vybarvování nových/důležitých slovíček, dále se využívá také u srovnání gramatiky mateřského a cizího jazyka. Mezi

kognitivní strategie patří také podle Vlčkové (2005) paměťové strategie a schopnost (případně strategie) odhadování významu slov. Dovednost odhadování významu slov je však podle autorky velmi komplikovaná, neboť může být chápána i jako součást kompenzační strategie. (Vlčková 2005, s. 48)

Podstatou metakognice je následná reflexe jednotlivých kognitivních činností. Konkrétně se jedná o poznávání vlastního učebního stylu, přemýšlení o způsobu a učení se cizímu jazyku, motivace k učení se, konkrétní plánování (časové, ale i plánování a příprava potřebných pomůcek), schopnost určovat si cíle (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé), a v neposlední řadě zaznamenávání si zkušeností o svém učení. (Brychtová a kol., 2012, s. 51)

Paměťové strategie napomáhají žákům k zapamatování a vybavování si nově osvojených informací, pomáhají také logickému uspořádávání si učiva. Na ně navazují kompenzační strategie, které umožňují porozumět cizojazyčnému sdělení a následně podporují schopnost se v cizím jazyce vyjadřovat i přes nedostatky, které jsou způsobeny tím, že se jedinec nový cizí jazyk teprve učí. (Vlčková, Přikrylová, 2011, s. 10)

Afektivní strategie se pak přímo váží na tvorbu a ovlivňování emocí, postojů, motivaci apod. K nim mají blízko sociální strategie, které jsou nejhodnotnější pro týmovou práci, podporu týmového ducha, nácviku skupinového řešení problému apod. (Vlčková, Přikrylová, 2011, s. 10)

3.2 Dovednost poslechu s porozuměním

Poslech (získáváme jím až přes 60 % informací) je velmi frekventovaná řečová dovednost, v německém jazyce je mnohdy obtížný díky fonologickému systému. Proto by mu měl být věnován dostatek času. (Kollmannová, 2003, s. 9) V první fázi přechází zvuk do echoické paměti a dochází k jeho rozdělování do smysluplných celků. Záznam zde však zůstává pouze krátkou dobu. Ve druhé fázi se jedná o přesun informace do krátkodobé paměti. V této fázi je však již důležitá konfrontace s informacemi, které jsou uloženy v paměti dlouhodobé. U začátečníků je velmi složité vyhodnotit všechny zvuky, a proto by měl být poslech trénován již od začátku a jeho reflexe je nutnou součástí EJP. (Rost, 2002, s. 59) Pro nácvik poslechu je důležitý vhodný výběr textu, text by měl být

pro posluchače poutavý. To souvisí také s tím, že poutavý text je většinou kontextem i posluchačům blízký, a tak jim poslech s porozuměním usnadní. (Kollmanová, 2003)

Mezi typické problémy při poslechu patří limitovaná slovní zásoba, neschopnost se soustředit, samotný jazyk a důvod/motivace k poslechu. (Anderson a Lynch, 1988, s. 17) Učitel by měl tedy vybírat smysluplná poslechová cvičení (věnující se reálným tématům, každodenním činnostem), učit žáky vhodným strategiím (zdola nahoru – porozumění od hlásek, přechází ke slovům, následně frázím a větám anebo shora dolů – kdy dochází k využití předchozích zkušeností s poslechem či tématem, posluchač pak snadněji může sledovat text). Dále je důležité vybírat vhodná cvičení a motivovat žáky (umožnit jim uspět v úkolu), poskytnout jim minimální vizuální informace, vybírat vhodné místo (s ohledem na akustiku) a volit vhodný čas a formulaci úkolů.

Před poslechem bychom tedy měli aktivizovat žáky (aktivizace prekonceptů – předchozích znalostí o tématu), dále možnost formulace hypotéz, poté obecnou orientaci v textu a následně porozumění dílčí částem. (Brychtová a kol., 2012, s. 54 - 55)

Pro potřeby EJP se může jednat o poslech písniček, sledování filmů v originálním znění (či jejich úryvků), poslech autentických zpráv o počasí. Tato činnost může být spojena i s jinými aktivitami, například porozumění a plnění dílčích úkolů (tanec na písničku – reakce na slova v ní) apod.

3.3 Dovednost čtení s porozuměním

Stejně jako u poslechu je nejprve nutné si uvědomit funkci a cíl čtení, zdali má být text čten pro úplné porozumění (tedy analytické čtení), nebo zdali ho čteme pouze s cílem vyčíst určité důležité informace (čtení selektivní). Janíková (2008) uvádí ještě třetí kategorii – čtení globální, kdy dochází k získání obecného přehledu o textu. Podpora dovednosti čtení s porozuměním se opět rozvíjí nejlépe, když rozdělíme proces na několik fází. Nejprve dojde v rámci přípravné fáze k seznámení se s druhem textu, aktivizaci vědomostí a dovedností, případně formulování hypotéz, očekávání (o čem asi příběh bude, jak dopadne apod.). Druhou částí strategie je již samotné čtení textu, které se rozděluje na syntetické (tedy orientační, selektivní, rychlé čtení) a analytické (kdy již žák vyhledává, analyzuje, snaží se porozumět každému slovu, zpravidla pracuje se slovníkem, plní úkoly) apod. Důležitou a často opomíjenou částí je část týkající se shrnutí, která následuje

po samotné práci s textem (zde se převypráví hlavní obsah, myšlenky textu, případně se rozeberou nejdůležitější slovíčka s ohledem na rozšíření slovní zásoby, ale i například na gramatickou analýzu – příkladem může být vyhledávání všech slov končících na *-chen* a následná dedukce, k čemu tato přípona v německém jazyce slouží. (Janíková, 2008, s. 116)

Jednou z metod na podporu vhodné strategie může být metoda SQ3R, kdy fáze S (Survey) reprezentuje proces, kdy se žáci seznámí s výstavbou textu, přebalem knihy, získají tak celkový přehled, který je motivačním prvkem pro další práci. Druhou fází je Q (Question), kdy si čtenář prověřuje pomocí otázek, jak textu porozuměl při zběžném čtení a co nového se dozvěděl. Další fází je R (Read), v této fázi čtou žáci text již podrobněji, vyhledávají nová/cizí slova. Předposlední fází je R (Recite), kdy si žák po přečtení jednotlivého odstavce vždy určitou část rekapituluje a snaží se splnit dílčí úkoly, vztahující se k této části. Poslední fází je R (Review), kdy opět dochází k souhrnnému opakování a shrnutí obsahu. (Brychtová a kol., 2012, s. 57)

Ve vztahu k EJP se může jednat o čtení blogů, obsahů webových stránek, cestovních katalogů, návodů, čtení z jízdních řádů, četba populárních knih (například i od autorů, které jsou součástí povinné četby k maturitě – je zde tak dvojí motivace) apod. Toto všechno jsou aktivity, které si mohou žáci uvést do praktických zkušeností s jazykem, například tedy četly německou knihu, a využili pouze strategii globálního čtení. U čtení blogů, webových stránek může jít naopak o čtení analytické nebo selektivní. A proto je nutné, aby žáci tyto dovednosti v oblasti čtení ovládali.

3.4 Strategie ústního projevu

Ústní projev, na rozdíl od čtení a poslechu, které jsou reproduktivní, je produktivní řečovou dovedností. Charakteristická je tím, že ústní reakce probíhá velmi rychle a zpravidla nemůže být nějak připravována, je tedy spontánní. (Hendrich, 1988) Důležitou součástí této strategie je i nácvik práce s chybou, je nutné vzít v potaz, že každý žák na opravu chyby bude reagovat jinak a pro některého by to mohlo být demotivující. Je tedy nutné zdůrazňovat pozitivní stránku a brát větší zřetel na praktičnost, tedy komunikativní dovednost, nikoliv pouze na gramatickou správnost. U ústního projevu bývá klíčové to, že žákovi porozumíme. (Storch, 2001) Také u ústní zkoušky v rámci nové maturity je klíčové,

zdali zkoušející žákovi sdělení porozumí (i přes chyby), nejde tak primárně pouze o gramatickou správnost. Mezi další kritéria hodnocení patří splnění zadání a obsahu, lexikální kompetence, gramatická kompetence a prvky textové návaznosti a jako poslední čtvrtá je fonologická kompetence. (Nová maturita z cizího jazyka – online, 2017)

Nácvik krátkých projevů v cizím jazyce může začít tím, že si žáci texty předpřipraví a částečně se je naučí (rozhovory, krátké vyprávění na konkrétní téma apod.). Žáci si tedy rozčlení text, mohou si ho parafrázovat, dělat si poznámky, předříkávat si ho následně pro sebe. Dále mohou využít také metody členění textu (outliningu), je to schopnost, kdy si nacvičí zdůrazňování určitých částí ústního projevu, aby byl projev příjemnější a srozumitelný posluchačům (melodie, intonace, prostředky jazykové/textové návaznosti, gestikulace, mimika apod.). Práce s kompenzační strategií je v této fázi velmi důležitá (doptáme se partnera, s nímž komunikujeme, aby neznámé slovíčko popsal, případně použil synonymum apod.). (Brychtová a kol., 2012, s. 57 - 58)

V rámci EJP se může s tímto tématem pracovat v oblastech kontaktu s cizinci (v hotelu v zahraničí, krátká reakce na cizincovi dotazy – ptá se na cestu, příprava referátu o německé spolkové zemi, prezentace plakátu/ online nabídky na dovolenou v cílovém jazyce a v cílové zemi apod.).

3.5 Strategie písemného projevu

Písemný projev je opět produktivní řečovou dovedností. Pro mnohé žáky a později i studenty je to nejméně oblíbená činnost a největší „strašák“. Cílem vyučujícího by mělo být tedy tuto aktivitu zařazovat do výuky zajímavým, ideálně zábavným způsobem. Psaní je také základním prostředkem pro výuku samotnou, ale i cílem výuky. Není nutné začínat náročnými texty – popisy, vyprávění. Proč nezačít nácvikem psaní SMS, vzkazů apod. Psaní je samo o sobě velmi obtížné i právě proto, že příjemce není mnohdy přímým účastníkem a nemůže se doptat na některé detaily. Je proto důležité dbát na nácvik toho, aby žáci uměli vybírat ty nejdůležitější myšlenky, také si dali pozor na některé gramatické jevy (které by mohli bránit v psané formě porozumění). Také si musí žáci od začátku uvědomovat to, komu bude jejich sdělení směřováno, aby byly jejich myšlenky srozumitelné. (Hadfield, 1990, s. 7 – 8)

Martensová uvádí zamyšlení, které klade zřetel na to, že není přece tak důležité, jak zprávu píšeme, ale to, jestli je jí rozumět: „*Es ist nämlich ganz egal, was du shreibst. Du musst nur den afghansischen und deutschen richtig lesen.*“ (Martens, 2005, s. 80) Tato autorka však správnost psaní zdůrazňuje právě s ohledem na prevenci nedorozumění.

Psaní bylo v minulosti například v gramaticko-překládové metodě důležitou součástí výuky. Bylo tomu z mnoha důvodů, neboť psaní upevňuje gramatické, lexikální jevy a také podporuje proces zapamatování. (Wicke, 2004, s. 51) Psaní je také důležité i v rámci podpory integrace jednotlivých aspektů výuky cizího jazyka. (Janíková, 2002, s. 53) Jedním z možných nácviků efektivního psaní může být i nácvik psaní kreativního, které může být pro mnohé žáky zábavnější a podporuje jejich individualitu. Prvky kreativního myšlení také umožňují řešení problémů různými a novými způsoby. (Pokorný, 2004, s. 41 – 43)

Pro rozvoj strategie psaní je nejprve důležité shromáždění myšlenek, nápadů (tvorba záměru), následně přemýšlení o struktuře textu a tvorba osnovy (samotný nácvik osnovy je velmi důležitou součástí výuky). Dále se jedná o vytváření poznámek, následně i rozbor korektury práce. Do strategie nácviku psaní lze také zařadit partnerské korekce textu (napomáhá mimo jiné rozvoji hodnocení a sebehodnocení, na kterém je práce s EJP založena), sběr a analýza chyb (tvorba deníčku opakovaných chyb). Učitel by neměl zapomenout naučit žáky pracovat se zdroji, kde si mohou správnost ověřit (slovníky, online podpora, vhodné webové stránky apod.). (Brychtová a kol., 2012, s. 59 - 60)

Pro potřeby EJP může k nácviku a zaznamenávání sloužit elektronická komunikace s kamarády (chatování na Messengeru, KIKu, využití portálu eTwinning, zanechávání komentářů v cizím jazyce u videí na Youtube, na jednotlivých blozích, tvorba FB profilů – žáci vytvoří rádoby offline plakát svého profilu apod.).

3.6 Nácvik výslovnosti

Fonologická kompetence je nezbytnou součástí výuky cizího jazyka a samozřejmě také němčiny, i samotný SERRJ ji popisuje, jako schopnost vnímat a produkovat. Fonologická kompetence je i součástí hodnocení ústní zkoušky při maturitní zkoušce z cizího jazyka ve společné části. Zde se hodnotí tato kritéria: plynulost projevu (s ohledem

na vynakládání úsilí k porozumění), výslovnost (její správnost či nesprávnost) a intonace. Tyto deskriptory jsou hodnoceny na škále 0 - 4. (Nová maturita – cizí jazyk, 2017) Fonetická část výuky cizího jazyka se rozděluje na 2 hlavní oblasti: na oblast perceptivní (poslech, porozumění významovým rozdílům na základě odlišné výslovnosti) a na oblast produktivní (mluvení, správná výslovnost – jak v rovině segmentální – jednotlivá slova, tak suprasegmentální – intonace, větný přízvuk apod.).

Cíle v oblasti výuky fonetiky mohou být podle Hendricha (1988, s. 163 – 164) charakterizovány také tímto způsobem:

- osvojení kodifikované výslovnosti – přiblížení kodifikované normě výslovnosti,
- osvojení tzv. fonologické (fonematické) výslovnosti – cílem je naučit žáky rozlišovat jednotlivé cizí fonémy a umět je také správně vyslovovat,
- osvojení výslovnosti zaručující možnost komunikace s rodilým mluvčím – naučit žáky takové výslovnosti, která nebude výrazně bránit mluvenému projevu, interakci v cílovém jazyce s rodilým mluvčím.

Při nácviku správné výslovnosti je nutné zohledňovat několik aspektů. Prvním jsou individuální možnosti a schopnosti žáků (někteří mohou mít obtíže s artikulací či percepcí vybraných hlásek). Důležité je také nehodnotit výslovnost známkou (obzvláště v počátečních fázích výuky). Je také důležité používat, co nejširší spektrum fonetických cvičení a zapojovat všechny smysly. Výslovnost je nutné nacvičovat systematicky, ne pouze na začátku procesu výuky cizího jazyka, ale průběžně během celého procesu výuky i u pokročilých žáků. Posledním neopomenutelným bodem je také to, že se musí žáky na nedostatky v oblasti výslovnosti upozorňovat, vytvářet ve skupině vhodné prostředí k autokorekci a korekci od ostatních a také je seznamovat s vhodnými strategiemi pro nácvik a zlepšování výslovnosti. (Dieling, Hirschfeld, 2000)

Jednou z technik využitelnou pro EJP může být tvorba a vedení si vlastního deníčku výslovnosti (žáci si zapisují, které oblasti výslovnosti se věnovali, a jaká cvičení či aktivity dělali, například nácvik přehlasovaného U). Žáci se tak mohou sami věnovat problematickým okruhům a nacvičovat na zajímavých textech (například texty písniček).

3.7 Strategie osvojování a upevňování gramatiky

Gramatika je důležitou součástí výuky cizího jazyka, není však cílem, ale pouze prostředkem. V minulosti především díky gramaticko-překladové metodě na ní byl kladen možná až přílišný důraz. Dnes se gramatika užívá spíše jako komunikativní prostředek a objevují se tendence vyučovat ji v kontextu s konkrétními situacemi (například časová určení v souvislosti se získáním informace týkající se odjezdu vlaku apod.). Důležitým představitelem této myšlenky je například německá lektorka a autorka či spoluautorka učebnic *Beste Freunde* a *Super!* Friderike Komárek. Podle Čechové (2000) v současné době dochází někdy až k přílišnému vylučování gramatiky z výuky. Od výuky gramatiky se někdy ustupuje kvůli studentům, kteří gramatiku považují za nudnou, náročnou a mnohdy zbytečnou. (Čechová a kol, 2000, s. 17)

U výše zmíněného komunikativního přístupu, nebo gramatice v kontextu se využívají jazyková komponenta, která mají přímou vazbu na gramatické prostředky, a ty také hrají při komunikaci důležitou roli. Je tedy důležité i samotné procvičování (především cvičení) tvořit na základě reálných textů (například doplňování do textu mailu, atraktivních článků apod.). (Lyster, 2011, s. 611 - 630)

Učitel by měl studenty seznámit s nejrůznějšími gramatickými příručkami, naučit je s nimi pracovat. Nemusí se jednat pouze o komplexní příručky (jako je například Helbig – Buscha nebo Povejšil), ale může se jednat i o kratší nekomplexní přehledy. Gramatika by měla být vizualizována, žáci si mohou díky tomu sami hledat a tvořit systémy, jak se gramatická pravidla učit. Je také vhodné, aby zpočátku vyučující volil různé avšak přiměřené výklady gramatiky, aby se žáci naučili si poznámky o gramatice a schémata tvořit vlastním způsobem. Při procvičování mohou být vhodné i například gramatické taháky, vzájemné/ skupinové vysvětlování gramatiky (každý žák nebo skupina si připraví část gramatického výkladu a cvičení, která představí ostatním). Neméně důležité je zasazovat gramatiku do kontextu a zjišťovat od žáků, které jevy jsou pro ně problematické a na ty se nejvíce zaměřit.

3.8 Strategie osvojování si slovní zásoby

K učení slovní zásobě nepatří pouze memorování nových slovíček, ale součástí je také tvorba strategie odhadování významu slovní zásoby a její systematizace podle témat.

U slovní zásoby je klíčové naučit žáky, aby rozpoznali u sebe ideální strategii učení nové slovní zásoby, jestli si mají vést slovníčky, vytvářet si pexesa, polepovat si konkrétní věci, rozmisťovat si lístečky po bytě, učit se s obrázky nebo využití mobilních aplikací jako například Tinycards, Duelingo apod. Je však důležité nejprve žákům tyto všechny možnosti ukázat, aby si mohli svobodně vybrat. Stejně tak jako gramatika, tak musí být i slovní zásoba ideálně zasazena do kontextu. (Brychtová a kol., 2012, s. 67 - 70)

Při učení odhadování slovní zásoby je prvním krokem práce se slovníkem, schopnost žáka složeninu správně rozdělit, případně vytvořit od konjugovaného slovesa infinitiv apod. Je nutné žáky naučit vhodně používat i online slovník, případně konkrétní aplikaci. Důležité je seznámit žáky s možnostmi kontroly (například ověřit si tedy zda se hledaný výraz vyskytuje v daných tematických textech, nebo si ověřit význam na základě zobrazení obrázků v prohlížeči apod.).

Při procvičování slovní zásoby je důležité využít všech typů cvičení. Podle Janíkové (2005) rozlišujeme slovní zásobu na aktivní, pasivní a potencionální. K aktivní neboli produktivní patří především cvičení jako: substituce (hledání synonym a zachování významu), doplňovací, transformační (tvorba nadpisů), rozšiřovací (dokončování vět apod.), zkracující (zkrácení, přeformulování s ohledem na zachování významu), asociační (brainstorming, vypisování veškeré slovní zásoby k tématu, slovní fotbal k tématu apod.), komunikativní (vysvětlování pojmů, ústní shrnutí), orientované na význam (doplnění správné významové spojky atd.). Pro učení se odhadovat slovní zásobu jsou důležitá cvičení pro osvojování slovní zásoby potenciální, jedná se o cvičení kontextová (odpovídání na otázky vztahující se k textu, není nutné tedy porozumět každému slovu) a cvičení k tvoření slov (například tvorba složenin, skládání slov, zkracování apod.).

Strategie a dovednosti při výuce cizího jazyka jsou zásadní ve vztahu k EJP z několika důvodů, prvním je, že nácvik jednotlivých dovedností, strategií může být formou aktivity, kterou mohou žáci následně uvést do praktických zkušeností s jazykem, mohou být součástí projektů, které si budou žáci nahrávat do sekce *Moje sbírka* apod. Zároveň poskytování zpětné vazby při nácviku těchto dovedností napomáhá k trénování hodnocení a sebehodnocení, které je pro EJP velmi důležité (například žák si může sám zhodnotit, jak byl úspěšný při překládání textu – jak mu porozuměl, co udělat pro to, aby příště text přečetl a přeložil rychleji apod.).

4 Vztah EJP k dalším zásadním dokumentům a aktivitám

4.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky do roku 2020 (dále jen „Dlouhodobý záměr“) přímo navazuje na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen „Strategie 2020“). Dokument se věnuje mezinárodním souvislostem, které následně aplikuje ve vztahu k předškolnímu, základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání. Věnuje se mimo jiné také zlepšování podmínek pedagogických pracovníků (dlouho diskutovanému kariérnímu řádu) a také rovným příležitostem ve vzdělávání. Pro potřeby této diplomové práce je důležité, že se dokument věnuje také jazykovému a zájmovému vzdělávání. (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje, s. 2)

Součástí dokumentu je také stanovení cíle, aby v rámci středoškolského vzdělávání do roku 2018 došlo k revizi RVP tak, aby zde byly získávány takové kompetence, které budou přenositelné a aplikovatelné v pracovním životě. Ještě důležitějšími cíli, které mají být již řešeny od roku 2016/2017 jsou (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje, s. 26):

- při revizi RVP se zaměřit na návaznost výuky cizích jazyků mezi základním a středním vzděláváním (cíl - C.4.1),
- posílit výuku cizích jazyků zejména v oborech odborného vzdělávání, zavést výuku druhého cizího jazyka (C.4.3).

Nejen tento dokument, ale i právě například zmiňované „Strategie 2020“ se zabývají problematikou stanovování vzdělávacích cílů a také jejich následnou provázaností s praxí. Právě EJP může být jednou z možností, jak provázat výuku cizího jazyka s dalšími vzdělávacími oblastmi. V minulosti se v českém prostředí podpoře rozvoje vzdělávání cizích jazyků věnoval například národní Akční plán výuky jazyků pro období 2005 – 2008. (MŠMT – online, 2017)

4.2 Strategie celoživotního učení

EJP není pouze prostředek fungující v rámci formálního školského (základního či středního vzdělávání), ale nabízí také způsob další práce s jazykem. Umožňuje tak uživateli rozšiřovat své zkušenosti, schopnosti a dovednosti i v oblasti neformálního a informálního vzdělávání. EJP je tak prostředníkem podpory celoživotního učení.

Celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení – ať již tradiční v rámci školského systému nebo i ty mimo něj. Tvoří tak propojený, rozmanitý celek. Celoživotní učení nám umožňuje získávat potřebné kompetence, případně kvalifikace, mnoha způsoby. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 8) Koncepce celoživotního učení sahá dokonce mnohem dále než k J. A. Komenskému, nicméně jeho názor, že vzdělávání se uskutečňuje ve všech etapách je právě pro EJP klíčový. Jazyk se totiž jedinec učí opravdu po celou dobu svého života – ve škole (formální), kurzy (neformální), sám – četbou, cestováním (informální vzdělávání). Avšak vždy je cíl stejný – ovládnout cizí jazyk natolik, aby ho byl uživatel schopný používat samostatně. V minulosti se pracovalo s koncepty celoživotního učení, permanentního vzdělávání apod. Klíčový byl také dokument „Učit se být“ („Learning to be“) z roku 1973, který byl vydán UNESCEM a jeho cílem bylo pozvednout všeobecnou vzdělanost společnosti. Pozdější koncept periodického vzdělávání měl prolomit neustále se prodlužující počáteční vzdělávání, chtěl tak rozdělit vzdělávací proces do několika fází života. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 10)

Současný koncept výše zmíněného celoživotního učení pochází z 90. let. Zde se nejedná pouze již o všeobecné vzdělání společnosti, ale především o učení, které je zaměřené na rozvoj lidských zdrojů a je ekonomicky využitelné (uplatnitelnost v pracovním životě). Což nepochybně jazykové vzdělávání je, jedná se o kompetenci v zásadě všeobecně využitelnou v pracovním, dále i osobním životě. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 11 - 12)

V ČR byl tento koncept reflektován hned v několika dokumentech: Strategie udržitelného rozvoje ČR (2005), Národní strategický referenční rámec ČR 2007 – 2013, Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003), dále pak Memorandum o celoživotním učení (2001), Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001) a například také již výše zmíněný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (ať už z roku 2005, nebo ten současný – 2015 – 2020). (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 20 - 25)

Mezi hlavní priority Strategie celoživotního učení patří rovný přístup (tedy i podpora interkulturního vzdělávání), sociální partnerství (praktičnost získaných kompetencí), dále například spolupráce školských zařízení s budoucími zaměstnavateli, stimulace poptávky (motivovat všechny ke vzdělávání, především k tomu dalšímu, včetně žáků z ekonomicky či sociálně slabších rodin), dále také kvalita a poradenství. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 53 - 63)

4.3 Erasmus+

Tento program slouží mimo jiné i k podpoře dosahování priorit a cílů uvedených ve strategických dokumentech, jako například výše zmíněná Strategie celoživotního učení. Pro účely EJP je nejdůležitější Sekce mládež, která navazuje na dřívější program Mládež v akci (Youth in Action, dále jen YiA).

Erasmus+ si klade za cíl zvýšit kvalitu a přiměřenost kvalifikací a dovedností. Programu Erasmus+ se mohou zúčastnit studenti, učitelé, učni, dobrovolníci, vedoucí mládeže a funkcionáři amatérských sportovních organizací. Lze z něj také poskytnout finanční prostředky na partnerství vzdělávacích zařízení, mládežnických organizací, podniků, místních a regionálních úřadů a nevládních organizací, jakož i na reformy v členských státech s cílem modernizovat vzdělávání a odbornou přípravu a podpořit inovace, podnikatelské schopnosti a zaměstnanost. Erasmus+ je rozdělen na tři klíčové akce: KA 1 - Vzdělávací mobilita jednotlivců, KA 2 - Spolupráce na inovacích a výměna osvědčených postupů, KA 3 - Podpora reforem vzdělávací politiky. Nejmenší částí programu a rozpočtu jsou aktivity Jean Monnet a sekce Sport. (NA Erasmus +, 2016)

Program Erasmus+ přispívá k dosažení (Příručka k programu, s. 11):

- cílů strategie Evropa 2020, včetně hlavního cíle v oblasti vzdělávání,
- cílů strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020), včetně odpovídajících referenčních hodnot,
- udržitelného rozvoje partnerských zemí v oblasti vysokoškolského vzdělávání,
- celkových cílů obnoveného rámce pro evropskou spolupráci v oblasti mládeže (2010–2018),
- cíle rozvoje evropského rozměru ve sportu, zejména ve sportu na základní úrovni, v souladu s pracovním plánem EU pro sport,

- prosazování evropských hodnot v souladu s článkem 2 Smlouvy o Evropské unii.

Ve vztahu k EJP jsou důležité projekty spolupráce a mobility v oblastech školního vzdělávání. A případně také strukturovaný dialog. Sekce mládeže je však snadněji dostupnější (méně komplikované projekty, včetně krátkodobějších apod.) pro práci s EJP a nevyžaduje formální zapojení celé školy.

Specifika sekce mládež

Sekce mládeže je určena mladým lidem od 15 let (v některých případech již od 13) až do 26 (u školení i starším účastníkům). V sekci mládeže je podobně jako u ostatních sekcí několik kategorií. Nejprve jsou to mobility (výměny mládeže, Evropská dobrovolná služba - EDS, mobilita pracovníků s mládeží, strategická EDS). Dále jsou to strategická partnerství za účelem výměny dobré praxe nebo podpory a rozvoje inovací. Projekty strategických partnerství jsou dlouhodobé projekty s více aktivitami. Do této kategorie patří i Budování kapacit v oblasti mládeže. Poslední kategorií v sekci mládeže je Strukturovaný dialog (tedy projekt zaměřený na dialog vedený mladými lidmi s osobami s rozhodovací pravomocí). V období 2014 – 2020 je na podporu příležitostí neformálního vzdělávání v oblasti mládeže věnováno 10% rozpočtu.

Mezi specifické cíle tohoto sektoru patří především (Příručka k programu, s. 30):

- zlepšení úrovně klíčových kompetencí a dovedností mladých lidí, včetně mladých s omezenými příležitostmi, především prostřednictvím mobilit i pro pracovníky s mládeží,
- podpořit zlepšení kvality při práci s mládeží, zejména prostřednictvím prohloubení spolupráce mezi organizacemi působícími v oblasti mládeže nebo jinými zúčastněnými subjekty,
- vytvořit doplněk k reformám politik na místní, regionální a národní úrovni, prohloubení politické spolupráce a uznávání neformálního a informálního vzdělávání,
- posilovat mezinárodní rozměr aktivit v oblasti mládeže a posilovat kompetence mládežnických pracovníků a organizací, které by měly podporovat mladé lidi.

Mezi důležité charakteristiky celého programu Erasmus+ patří především uznávání a potvrzování dovedností a kvalifikací v rámci neformálního vzdělávání. V oblasti mládeže se jedná především o Europass, Jazykový pas a Youthpass (nástroj pro uznávání neformálního vzdělávání). (Příručka k programu, s. 11) Některé tyto strategie se dostávají i do národních strategií v ČR, můžeme hovořit o podpoře MŠMT v oblasti Jazykového pasu.

Například již výše zmíněný Youthpass, který neslouží pouze mladým účastníkům, ale také dospělým – tedy pracovníkům s mládeží. Tento certifikát reflektuje osvojené klíčové kompetence a získané dovednosti v rámci konkrétní vzdělávací aktivity uskutečněné v rámci programu Erasmus+. Jedná se tedy o autoevaluační certifikát. Tento certifikát je zároveň vystavován v cizím jazyce, zpravidla v jazyce, v jakém byl projekt, kterého se mladý účastník zúčastnil, realizován. (Youthpass)

Například Rada Evropy se snaží v rámci podpory uznávání neformálního vzdělávání v oblasti mládeže využívat i Evropské fórum mládeže (The European Youth Forum). Toto fórum má sloužit i jako platforma pro styk se stakeholdery v oblasti mládeže. Rada Evropy se snaží propojit 4 oblasti v rámci procesu uznávání výsledků neformálního vzdělávání: formální uznání (validaci a certifikaci – například tedy Youthpass apod.), dále politické uznání (úprava národních legislativ), sociální uznání (propagace a podpora uznávání hodnoty získaných kompetencí) a sebe uznání (tedy schopnost využít výstupy z učení v dalších oborech). (Council of Europe)

Evropská komise si klade také za cíl, aby se neformální vzdělávání stalo díky zkušenostem a kvalitní reflexi cestou k ideálnímu transformativnímu učení. Například tedy ve fázi formálního vzdělávání budeme hovořit o učení založeném na obsahu, díky neformálnímu vzdělávání ho obohatíme o učení založeném na potřebách jedince, až proces přejde postupně do transformativního učení, kdy se bude jednat o učení založené na procesu. (European Commision, s. 135)

Vybrané aktivity Programu Erasmus+ mnohou sloužit jako nastavbová a ideální doplňková činnost pro praktické získávání zkušeností s jazykem a pro zkušenosti z cest, které jsou součástí EJP. Zároveň program Erasmus+ vychází z podobných kompetencí jako RVP a ŠVP. V rámci programu Erasmus+ se jedná především o tyto kompetence (Formulář žádosti o grant, 1/2017):

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizím jazyce,
- matematické kompetence,
- digitální kompetence,
- schopnost učit se učit,
- osobnostní a sociální kompetence,
- iniciativa a podnikavost,
- kulturní a multikulturní kompetence.

5 Výzkumná část – cíle a metody

Cílem této praktické části je návrh práce s EJP, pilotáž navržených aktivit a jejich ověření v praxi na střední odborné škole. Tyto aktivity mají za cíl seznámit žáky s portfoliem, s jeho jednotlivými částmi. Dále byly s žáky realizovány podpůrné aktivity, jejichž cílem měla být nejen inspirace pro tvorbu vlastních aktivit do EJP, ale také motivace k výuce cizího jazyka, založená především na nutnosti ovládat více cizích jazyků. Důraz byl kladen kromě mnohojazyčnosti také na schopnost hodnocení a sebehodnocení. Cílem práce je mimo jiné poukázat na oblasti, kterým by měli vyučující věnovat větší pozornost při práci s EJP, aby dosáhli efektivnějších výsledků. V této části je taktéž popsána časová náročnost jednotlivých aktivit, aby mohl případný zájemce o realizaci podobných činností odhadnout, kolik času je na jednotlivé úkoly potřeba.

Realizace probíhala od září 2016 do začátku dubna 2017 s žáky prvních a druhých ročníků na Střední odborné škole Drtinova na Praze 5. Testování možností využití EJP bylo realizováno s žáky 3 studijních oborů: Právní a diplomatické služby, Veřejnosprávní činnost a Právní a sociální služby.

Nejprve byli osloveni další vyučující cizího jazyka na této škole, se kterými byly konzultovány jednotlivé části realizace projektu. Vznikl tak tříčlenný expertní tým (vždy jeden vyučující německého jazyka, anglického jazyka a německého i anglického jazyka), který byl s EJP detailně seznámen.

Dalším krokem bylo seznámení žáků s portfoliem, protože nikdo s žáků se s dokumentem a online rozhraním EJP nikdy dříve nesetkal. Žákům bylo představeno internetové rozhraní, jeho možnosti a všichni žáci se na portálu registrovali. Součástí této fáze bylo také zjistit obecná očekávání žáků od výuky (případně jednotlivých hodin německého a anglického jazyka). Očekávání byla zjišťována prostřednictvím mandal uvedených v příloze práce.

Druhou fází byla realizace vstupního dotazníkového šetření a jeho analýza. Šetření se zaměřovalo na zjištění očekávání od učení se cizího jazyka, dosažené úrovně podle SERRJ a na zjištění učebního typu žáků. Pro potřeby šetření byly využity online nástroje v rámci webového portálu EJP.

Třetí fází byla realizace podpůrných aktivit, které měly žáky motivovat k práci na portfolio. Jednalo se například o panelovou diskuzi o možnostech studia, práce a praxe v zahraničí, setkání s německým studentem práv, fotoworkshop, tvorba životopisu – Europass, realizace několika dílčích projektů (návrh vlastní restaurace a jídelního lístku, komiks na téma pohádky, cestovní kancelář apod.). Cílem těchto aktivit byla i podpora mezipředmětových vztahů a průřezových témat.

Poslední fází bylo mapování sedmiměsíčního pokroku ve výuce cizího jazyka u žáků, kdy si žáci znovu analyzovali úroveň znalosti jazyka podle SERRJ. V této fázi již měli žáci za úkol okomentovat, proč se jejich odhadovaná znalostní úroveň podle SERRJ změnila, nebo naopak nezměnila. Mělo dojít mimo jiné k ověření toho, zdali se žáci naučili mimo jiné i dostatečnému sebehodnocení. Následně si žáci dotvořili a vygenerovali svá EJP a s učitelem je rozebrali s ohledem na to, jaké praktické zkušenosti získali a jakých jimi stanovených cílů dosáhli. Případně sloužil tento rozbor jako prostředek, aby si žáci lépe formulovali své vzdělávací cíle do budoucna.

Do praktické části práce bylo zapojeno 75 žáků v hodinách německého jazyka a k tomu bylo vybráno 20 žáků v hodinách anglického jazyka pro porovnání rozdílů mezi oběma předměty především v otázkách vlastního stanovování cílů žáky. Během realizace pracovali žáci německého jazyka s učebnicí *Sprechen Sie Deutsch? 1* a v hodinách angličtiny s učebnicí *Gateway B1*.

Kromě základní učebnice byly hodiny německého jazyka doplňovány o učební materiály z učebnic *Begegnungen A1+* (nakladatelství Schubert Verlag, učebnice pouze v německém jazyce). Dále o materiály z portálu Deutsche Welle ze sekce Learn German. Použita byla také učebnice *Passt Schon 1* a *2* (nakladatelství Polyglot, učebnice psaná německy s ohledem na české žáky), *Direkt neu 2* (nakladatelství Klett). V neposlední řadě se jednalo o materiály z publikace *Desetiminutovky NĚMČINA* (nakladatelství Pons, podporující fráze, případně gramatické vazby založené na komunikativních situacích) a také vlastní materiály a případně pracovní listy z portálu <https://de.islcollective.com/>.

6 Vstupní analýza – úvodní dotazníkové šetření

Jedná se o část kvantitativního výzkumu při výuce cizího jazyka (německého a anglického). Výstupní analýza dotazníkových šetření po šesti měsících byla doplněna kvalitativním rozhovorem.

V rámci výzkumu bylo nejprve žákům zadáno, aby se zaregistrovali na portálu Evropského jazykového portfolia a vyplnili 3 sekce: dotazník na to, jaký jsou učební typ (vizuální, auditivní apod.). Následně vyplnili dotazník o tom, čeho chtějí při výuce jazyka dosáhnout. Poslední část byla věnována sebeevaluaci v rámci úrovně jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) v oblasti dílčích dovedností (porozumění, samostatný ústní projev, psaní apod.). Žáci byli seznámeni s tím, co EJP je, k čemu slouží, jak se dá využít apod.

Tato první část byla tedy čistě kvantitativní, nicméně po 7 měsících byli žáci znovu požádáni o realizaci výzkumu v části jazykové úrovně. Bylo s nimi rozebráno, zdali v rámci výuky byly naplněny jejich cíle v oblasti čeho chtějí dosáhnout/co se chtějí naučit. Tato druhá část popsaná níže v této práci byla již realizována individuálním způsobem.

Výsledky dotazníkového šetření byly konzultovány s ostatními vyučujícími cizích jazyků, kteří projeví zájem se na pilotáži EJP na škole podílet s cílem, že by od následujícího školního roku zvážili jeho intenzivní zařazení do výuky.

6.1 Co byste se chtěl/a v jazyce naučit – Analýza jazykové úrovně podle SERRJ

Tato část dotazníkového šetření zjišťuje, jaká je motivace žáků pro učení se cizímu jazyku. Tato motivace je u některých žáků velmi ovlivněna tím, co se od nich očekávalo do současné doby při hodinách cizího jazyka. Může mít vliv na výsledky také to, zdali se jedná o předmět maturitní nebo ne.



Jazykový životopis Skrýt

V Jazykovém životopise si zaznamenejte všechny zkušenosti s cizími jazyky a kulturami, které jste získal/a ve škole, v práci, doma nebo v zahraničí. Dozvíte se zde také, jak se učíte a jaké strategie vám při učení se cizím jazykům mohou pomoci.

Moje jazyky +

- Jazyky ve škole
- Jazyky mimo školu
- Zkušenosti z cest
- Učební strategie
- Učební typy
- Čeho chci dosáhnout

Vyberte a označte, co byste chtěl/a v cizím jazyce ještě umět nebo napište vlastní konkrétní cíle.

- ☐ číst časopisy/noviny/knihy cizích autorů
- ☐ vyhledat význam slov ve dvojjazyčném slovníku
- ☐ vyhledat význam slov ve výkladovém slovníku
- ☐ domluvit se po telefonu
- ☐ domluvit se u lékaře
- ☐ domluvit se na letišti
- ☐ domluvit se v obchodě
- ☐ popsat tradice a zvyky cizí země
- ☐ napsat krátký vzkaz
- ☐ napsat dopis
- ☐ přednést referát/prezentaci na dané téma
- ☐ napsat úvahu/esej
- ☐ vymyslet a zrealizovat projekt
- ☐ odpovědět na inzerát
- ☐ vést pohovor
- ☐ vyplnit dotazník/příhlášku/žádost v cizím jazyce
- ☐ vyhledávat rychle informace v textu / na internetu
- ☐ vést jednání, diskuzi
- ☐ jasně a přesně argumentovat

Další cíle:

Obrázek č. 1: Čeho chci dosáhnout.

Tým vyučujících cizího jazyka se při analýze výsledků shodl, že některé formulace mohou být místy zavádějící a pro některé žáky nejednoznačné. Bylo by vhodné doplnit možnosti o internetové/online komunikace (chat, e-mail), poznávání nových přátel, porozumění tématům každodenního života obecně (schopnost reagovat v každodenní diskuzi) a také zde chybí dílčí věci, jako je například porozumění filmu, textu písničky, možnost poslechu rádia apod.

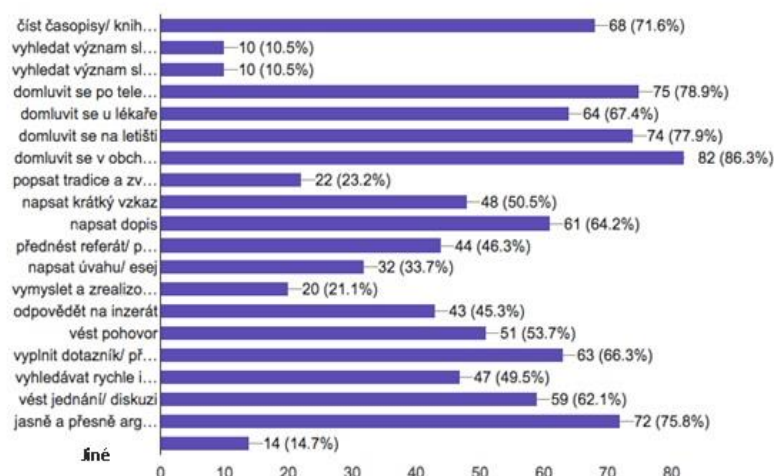
Některé další formulace, které mohou ovlivnit validitu (tyto připomínky vzešly z diskuze s expertním týmem):

- vést jednání, diskuzi – vyvstává zde otázka, zda-li se jedná jen o formální diskuzi, nebo i neformální,
- vést pohovor – pro některé mladší žáky by to mohlo být zavádějící, jestli se jedná o pracovní pohovor, případně rozhovor,

- domluvit se po telefonu – zavádějící je, zdali se jedná o rozhovor s přáteli, nebo formální jednání, call centrum (zrychlená komunikace),
- vymyslet a zrealizovat projekt – otázkou může opět být, co si žáci pod pojmem projekt představí (je to spolupráce více škol, nebo pouze skupinová práce a jeden konkrétní výtvor – například plakát).

Některé kategorie by měly být lépe definovány, nebo by někde měla být vysvětlivka, aby zajistili lepší analýzu očekávání a usnadnili tak pozdější orientaci v problematice nejen učitelé, ale i žákům samotným (až se budou k výsledkům vracet a analyzovat je sami zpětně, díky obecným formulacím si možná nebudou pamatovat, co odpovědi zamýšlely).

Co byste se chtěl/a v jazyce naučit (95 responses)



Graf č. 1: Odpovědi žáků na otázku – čeho by chtěli dosáhnout/ co se chtějí naučit

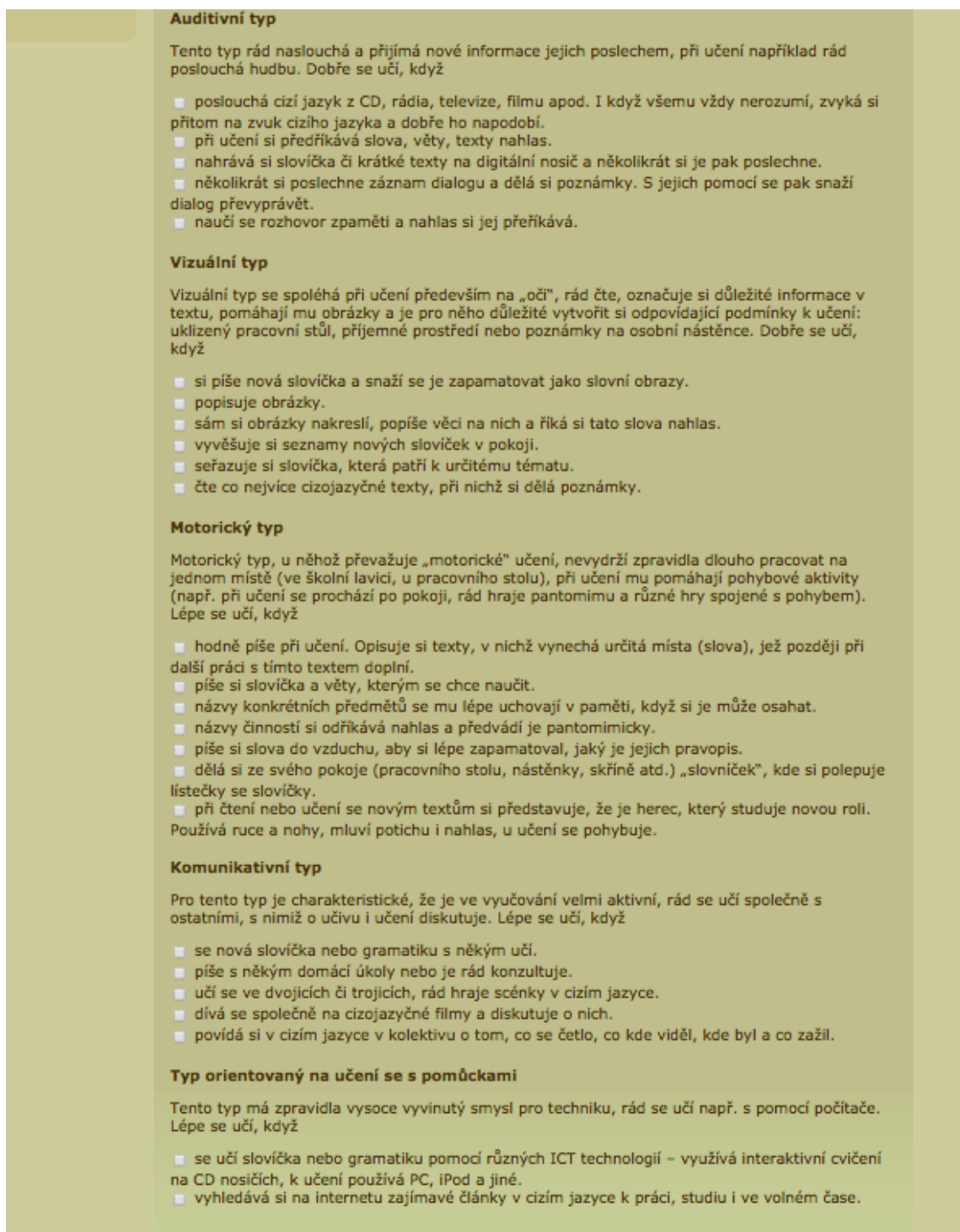
Skupina 20 žáků angličtiny uváděla velmi často popis zvyků a tradic. Po diskuzi s ostatními vyučujícími cizího jazyka se došlo k závěru, že to je dáno tím, že se toto téma objevuje u maturitní zkoušky. Také tato skupina 20 žáků mnohdy vynechávala schopnost domluvit se u lékaře, na letišti, v obchodě. Zde se opět vyučující shodli na tom, že je to určeno jejich pokročilou úrovní. Tudíž se domnívají, že jsou to schopny v anglickém

jazyce již zvládnout. U němčinářů se zvyky a tradice objevovaly jen zřídka a schopnost domluvit se v obchodě a na letišti byla častější.

Vyučují se tak rozhodl větší část těchto požadavků žáků zakomponovat do obsahu výuky, volit takové aktivity, které by umožnily dosažení požadovaných cílů.

6.2 Učební typ

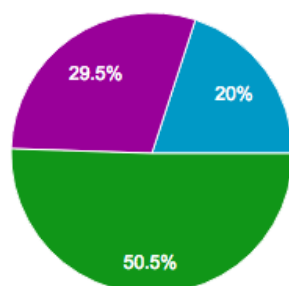
Tato sekce by měla žákům pomoci zjistit, jak se nejlépe učí a případně jim napomoci při další tvorbě učebních strategií (které lze v rámci EJP také rozebírat). Při tvorbě svých učebních strategií by již měli mít žáci možnost své postupy konzultovat.



Obrázek č. 2: Učební typ.

Tuto část lze hodnotit jako sebereflexi pro žáka. Pozitivní je však to, že žák může vidět procentuálně po vyhodnocení, jaké typy v jeho případě dominují a následně tuto informaci reflektovat při tvorbě svých učebních strategií.

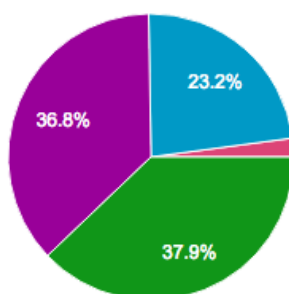
Auditivní typ (95 responses)



- nerozvinuto nebo slabě rozvinuto
- průměrně rozvinuto
- silně rozvinuto
- 2 - 3 shodná kritéria (průměrné)
- 4 a více shodných kritérií (silně rozvinuté)
- 0 - 1 shodné kritérium (nerozvinuto nebo téměř nerozvinuto)

Graf č. 2

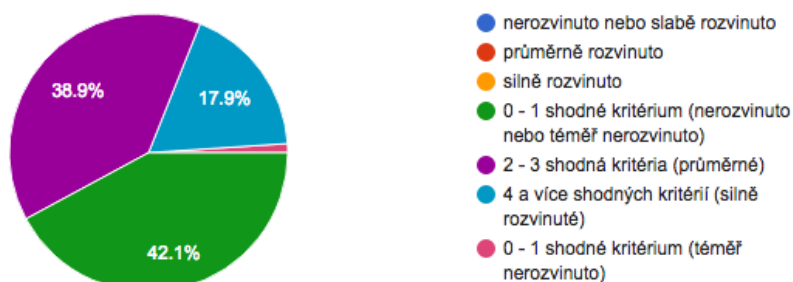
Komunikativní typ (95 responses)



- nerozvinuto nebo slabě rozvinuto
- průměrně rozvinuto
- silně rozvinuto
- 0 - 1 shodné kritérium (nerozvinuto nebo téměř nerozvinuto)
- 2 - 3 shodná kritéria (průměrné)
- 4 a více shodných kritérií (silně rozvinuté)
- 0 - 1 shodné kritérium (téměř nerozvinuto)

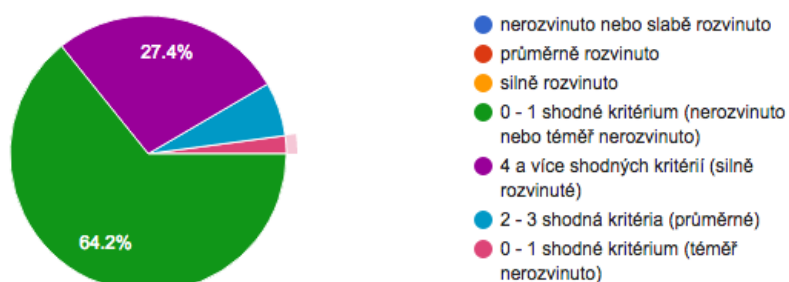
Graf č. 3

Motorický typ (95 responses)



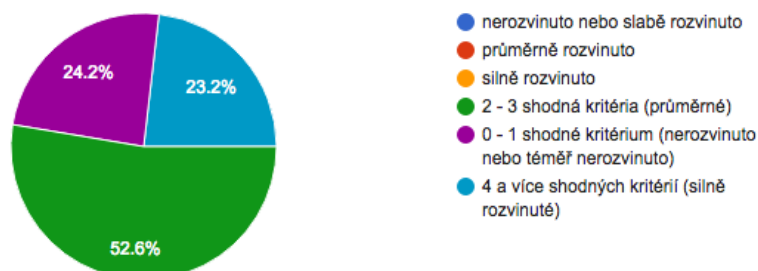
Graf č. 4

Typ orientovaný na učení se s pomůckami (95 responses)



Graf č. 5

Vizuální typ (95 responses)



Graf č. 6

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že mezi žáky nepřevládá konkrétní učební typ, dokonce ani sami žáci nemají vyhraněný jeden učební typ. Proto je velmi důležité, aby se žáci naučili tvořit efektivní učební strategie.

V rámci nadcházejících hodin byli tedy žáci seznamováni s vybranými učebními strategiemi a byla podporována jejich autonomie v oblasti učení. Žáci obdrželi čas od času dobrovolné pracovní listy zaměřené především na gramatiku (za jejich správné vypracování mohl žák získat 1). Tyto pracovní listy podporovaly memorování s ohledem na různé učební typy žáků. S žáky také byly nacvičovány strategie – vypisování si 5 – 10 nejdůležitějších nových slovíček z extra cvičení a pracovních listů, které byly realizovány v hodinách. Následně byla slovíčka opakována. Žákům byla dána dobrovolně k dispozici slovíčka upravená jako pexeso, ke slovní zásobě jednotlivých lekcí k učebnici *Sprechen Sie Deutsch?*, také k vybraným tématům jako například Obst und Gemüse získali žáci pexeso na dobrovolné procvičování. Individuálně s některými žáky byla diskutována možnost poslechů a čtení didaktizovaných a zjednodušených textů z portálu Deutsche Welle. K učení slovní zásoby byli žáci seznámeni s aplikacemi Duolingo a Tinycards, také s nimi bylo diskutováno o možnosti psát si slovníček, případně si vypisovat neznáma slovíčka do poznámek do telefonu nebo do e-mailu, aby se na ně před spaním vždy mohli podívat. S žáky proběhla také krátká diskuze o tom, jaká učební strategie je pro ně ta nejvhodnější a proč.

6.3 Analýza dosažené jazykové úrovně podle SERRJ

Tato část dotazníků probíhá jako sebeevaluce na základě stanovených otázek, které částečně kopírují deskriptory určené SERRJ. V dotazníku se hodnotí receptivní i produktivní dovednosti na úrovni A1 až C2.

Vzhledem k tomu, že otázky vycházejí z konkrétních deskriptorů, je těžké hodnotit jejich formulaci. S některými formulacemi však expertní tým nesouhlasil, shodl se na to, že jejich úprava by mohla být zavádějící, mohlo by dojít ke změně jednotlivé úrovně. Proto bylo doporučeno, aby se s žáky jednotlivé deskriptory rozebraly.

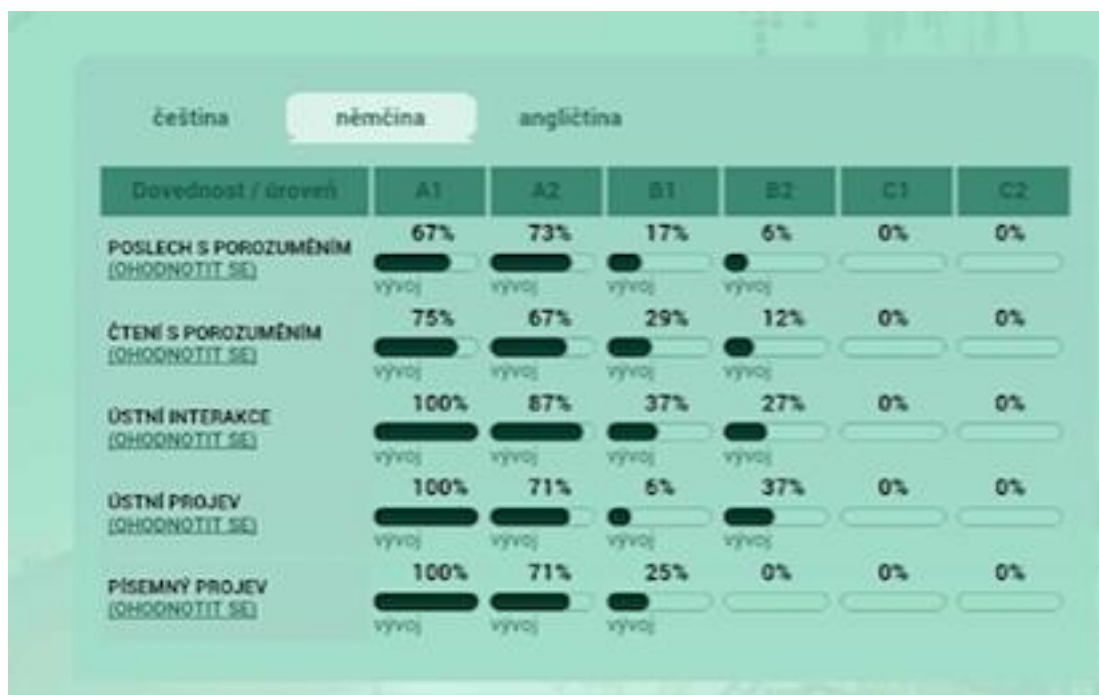
Pokud u deskriptorů pro konkrétní úroveň (například čtení s porozuměním - A1, dosáhne respondent alespoň 50 %, je kategorie považována za splněnou). Pro úroveň

maturitní zkoušky stačí dosáhnout úrovně B1 podle SERRJ. Když respondent dosáhl úrovně A2, je automatické, že zároveň dosáhl úrovně A1.

V rámci německého jazyka se hodnotil tento cizí jazyk jako druhý cizí jazyk. Naproti tomu u anglického jazyka se jednalo o hlavní cizí jazyk. Sebehodnocení dosažené úrovně opět vyplňovalo 95 žáků. Ukázka otázek pro sebehodnocení je součástí přílohy této práce.

angličtina	němčina					
Dovednost / úroveň	A1	A2	B1	B2	C1	C2
POSLECH S POROZUMĚNÍM (OHODNOTIT SE)	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM (OHODNOTIT SE)	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>
ÚSTNÍ INTERAKCE (OHODNOTIT SE)	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>
ÚSTNÍ PROJEV (OHODNOTIT SE)	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>
PÍSEMNÝ PROJEV (OHODNOTIT SE)	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>	0% <input type="text"/>

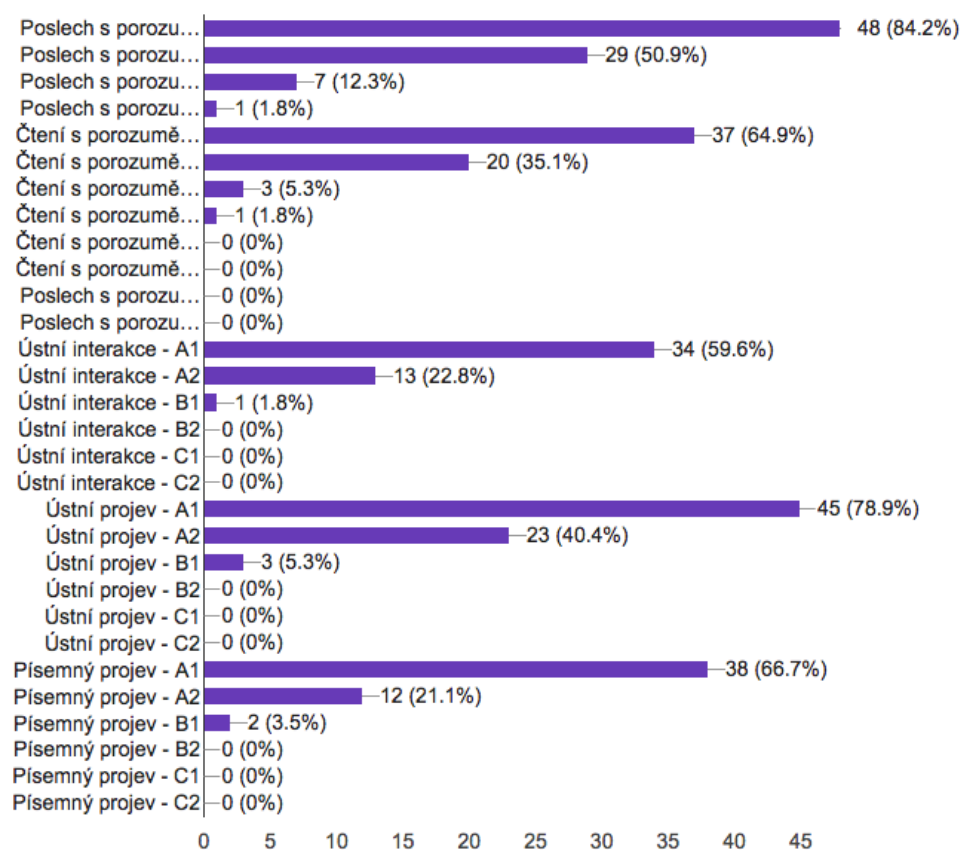
Obrázek č. 3: Přehledová tabulka – úrovně podle SERRJ



Obrázek č. 4: Printscreen - konkrétní procentuální vyhodnocení dosažené úrovně podle SERRJ u jednoho z respondentů

Díky tomu, že se mohly porovnat konkrétní odpovědi respondentů s jejich výkony v jazyce zhruba po 5 měsíčním sledování, konstatovalo nakonec uskupení vyučujících cizího jazyka, že zhruba 50 – 60 % respondentů svoji jazykovou úroveň podhodnotilo nebo naopak přehodnotilo. Expertní tým to zdůvodnil tím, že ne všichni deskriptorům podle SERRJ zcela rozuměli. Pro praktickou práci s portfoliem je tedy velmi důležité, aby učitel věnoval dostatečnou pozornost rozboru a popisu jednotlivých deskriptorů.

Jazykové úroveň podle SERR - německý jazyk (57 responses)



Graf č. 7: Celkový přehled dosažené úrovně podle SERRJ v německém jazyce (druhý cizí jazyk).

Tabulka ukazuje, že odpovídalo celkem 79 respondentů (4 respondenti byli žáci ze skupiny anglického jazyka) učících se německý jazyk, ale že jenom 57 z nich dosáhlo alespoň A1 úrovně v nějaké z uvedených kategorií, 22 se jich tedy považuje stále za úplné začátečníky. I přes to, že mnoho z těchto žáků mělo němčinu jako druhý cizí jazyk již několik let na ZŠ.

Na základě expertního posouzení byly vytvořeny tyto závěry. Výsledky byly u některých jednotlivců velmi nevyvážené, například poslech s porozuměním A2, ústní interakce – nedosaženo žádné úrovně a písemný projev A2. Skupina vyučujících cizích jazyků se domnívá, že u těchto základních úrovní by neměly být tak výrazné rozdíly mezi

jednotlivými úrovněmi a že nějaká dovednost/kompetence není vyvinuta a další je na úrovni A2, je téměř nereálné. U úrovní B a C se shodli, že to je již reálnější.

Procentuálně nejslabší i u jednotlivých úrovní býval nejčastěji písemný projev a následně ústní interakce. Nejlépe naopak vycházel poslech s porozuměním, který se v některých případech vyskytuje na úrovni B1 v lehké formě (kolem 50 – 65 %).

U anglického jazyka vyšel nejlépe poslech s porozuměním a čtení s porozuměním – 90 % respondentů dosáhlo úrovně A2. Nejhuře však dopadly: ústní projev a ústní interakce na úrovni A2 jich dosáhlo 73,3 % respondentů. Všichni z respondentů se učí AJ od 3. třídy ZŠ, tedy ve chvíli realizace dotazníkového šetření 8 let.

6.4 Shrnutí vstupního dotazníkového šetření

Jak již bylo zmíněno, s některými formulacemi v rámci standardizovaného dotazníku nelze úplně souhlasit (nejednoznačné, nevysvětlené definice). Kdyby se učitel nemusel držet internetového rozhraní a jednotnou formou EJP, tak by bylo vhodné část otázek i možnosti odpovědí přeformulovat. Skupina vyučujících cizího jazyka se shodla, že kvalitativní část dotazníků EJP by přesto měla být realizována, aby lektor/učitel opravdu porozuměl očekáváním žáků, případně jim napomohl jejich cíle lépe definovat. Také by měl vyučující žákům lépe vysvětlit deskriptory v rámci SERRJ, než jak jsou stručně v EJP popsány, bylo by vhodné k některým deskriptorům uvést konkrétní příklady. A díky příkladům se pokusit kalibrovat odhady sebehodnocení žáky, aby se žáci hodnotili podobně stejně přísně. Převážná část dotazníkového šetření má sloužit pro potřeby uživatele. Aby jim mohly tyto části sloužit efektivně, musí být žáky správně zodpovězeny a proto nejprve pochopeny. Proto je další rozbor/vysvětlení přímo nezbytný. Především ve druhé fázi (měření pokroku) by mělo být šetření realizováno kvalitativním způsobem – rozhovory s jednotlivými žáky/ uživateli portfolia.

7 Podpůrné metody při práci s EJP

V této kapitole jsou rozepsány konkrétní fáze, metody a postupy při aplikaci portfolia do výuky cizího jazyka, především do výuky německého jazyka (druhého cizího jazyka). Anglický jazyk je uváděn pouze pro porovnání a ke zdůraznění toho, jak mohou učitelé s portfoliem pracovat napříč předměty a podpořit tak mezipředmětové vztahy.

Portfolio bylo do výuky zařazeno z mnoha důvodů, jedním z nich bylo, že část žáků se učí němčinu jako cizí jazyk nedobrovolně (měli zájem o studium jiného jazyka, ale škola jim to vzhledem ke kapacitním a technickým důvodům neumožnila). Zároveň na SOŠ Drtinova je kladen velký důraz na výuku cizích jazyků a portfolio bylo tak zvoleno jako prostředek pro podporu komunikativního využití jazyka a také jako motivační faktor při podpoře výuky. Posledním důvodem bylo to, že portfolio částečně umožňuje zacílit výuku dle požadavků žáků.

7.1 Seznámení žáků s portfoliem, jeho založení

Při první hodině německého a anglického jazyka byl výzkumný vzorek žáků požádán, aby vyplnili předepsané mandaly, do kterých měli zapsat informace, co by během hodin chtěli a naopak nechtěli zažít. U německého jazyka se v 50 % objevovala informace, že nechtějí z jazyka propadnout, a chtějí zažít hodin zábavnější než doposud. Velmi často se objevovalo také to, že nechtějí mluvit před třídou, ale zároveň se chtějí naučit domluvit s rodilým mluvčím a správně vyslovovat. U anglického jazyka se negativní očekávání v podobě strachu propadnout a méně nebo vůbec se nenudit objevovala již méně v porovnání s německým jazykem.

Ve druhém týdnu výuky došlo k prvnímu seznámení žáků s EJP. Žáci byli nejprve dotazováni, zdali o EJP někdy slyšeli (pouze 2 žáci se domnívali, že o nástroji někdy slyšeli). Následně bylo žákům představeno vzorové portfolio a byla zahájena diskuze o tom, jak by dokument mohli využít. Někteří žáci většinou sami uváděli, že by dokument mohli dávat jako přílohu životopisu, s žáky bylo také rozebráno hned na začátku, jaké klíčové informace by v portfoliu a životopise měly být a také jaký je význam znalosti cizích jazyků pro další studijní a kariérní růst.

Následně byli žáci seznámeni s webovou stránkou ejp.rvp.cz. Žáci byli vyzváni, aby se zaregistrovali, uvedli e-mail učitele, vyučované jazyky a vyplnili si jazykové úrovně

u jednotlivých jazyků, vyplnili dotazník, jaká jsou jejich očekávání a dotazník týkající se toho, jakým učebním typem jsou – výsledky jsou popsány v předchozí kapitole. V rámci této části byly rozebrány vybrané deskriptory, se kterými SERRJ pracuje. Úkolem žáků následně bylo během týdne zadané úkoly splnit a vytvořit printscreeny splnění a nahrát je do sekce práce sdílené s učitelem tak, aby je mohl vyučující analyzovat a konzultovat případně s ostatními vyučujícími cizích jazyků. Někteří žáci čelili technickým úskalím, nebyli schopni vytvořit printscreen nebo se správně zorientovat v online rozhraní. Doporučením do příště by tedy mohlo být celou tuto aktivitu udělat společně s žáky v počítačové učebně během jedné až dvou vyučovacích hodin, tak aby byla případná nedorozumění a technické problémy vyřešeny okamžitě. Této vstupní aktivitě bylo věnováno 20 minut v rámci jedné vyučovací hodiny v prvních 2 výukových týdnech na začátku školního roku.

Součástí procesu založení portfolia byl také v několika třídách vlastní průzkum žáků týkající se znalosti cizích jazyků. V blízkosti školy se totiž nachází obchodní centrum, úkolem žáků ve skupinách po 3 bylo navštívit vždy 4 obchody a zjistit od prodávačů, kolika jazyky jsou schopni komunikovat se zákazníky. Nejvíce se objevovaly jazyky: český, anglický, slovenský, španělský, německý a ruský. Jen zřídka se objevila polština, francouzština a v 1 případě společně italština a holandština. Cílem bylo ukázat žákům to, že praktické užití cizího jazyka se jich dotýká i ve fázích, kdy by si chtěli hledat například pouze brigádu, při které je mnohdy již nutná alespoň základní znalost cizího jazyka. EJP by jim v tuto chvíli sloužilo jako důkaz toho, že s cizím jazykem již nějak prakticky pracovali.

Žákům bylo doporučeno, aby se portfoliu věnovali alespoň 20 – 30 minut každých 14 dní.

7.2 Přístupy učitele k výuce a žákům

Jak bylo zmíněno například již v kapitole o motivaci (německý jazyk podle odpovědí žáků v rámci šetření podle Hrabala a Pavelkové (2010) patří mezi nejméně oblíbené a nejvíce náročné předměty), je klíčové pro práci s EJP podpořit motivaci žáků a snažit se tyto jejich přístupy změnit.

Při své práci na EJP se vyučující rozhodl vycházet z toho, aby hodiny žáky bavily a aby také získali lepší vztah k jazyku a předmětu. Například při druhé hodině s žáky

proběhl brainstorming o tom, co vědí o německy mluvících zemích. Část žáků nebyla schopna vyjmenovat ani všechny státy, kde se mluví německy, vyjma Angely Merkelové, Michaela Schumachera a Adolfa Hitlera neznali žáci téměř žádné osobnosti. V otázkách hudby většina řekla, že se německá hudba nedá poslouchat apod.

Cílem vyučujícího bylo i na tyto předsudky reagovat. Cílem bylo stavět hodiny tedy tak, aby žáci pravidelně museli diskutovat, přemýšlet a řešit nejen reálná témata, ale i témata, která je zajímají. Proto do hodin byly zařazovány diskuze na témata jako například Je lepší My Story na Instagramu nebo na Snapchatu a proč? Jak nás ovlivňují sociální sítě? Kde nakupujete nejraději oblečení – na internetu nebo v obchodě? Je lepší Samsung nebo iPhone?. Žáci byli také seznamováni se současnou německou hudební scénou – Cro, Mark Foster, Revolverheld, Andreas Bourani apod.

Jako klíčový byl také zvolen přístup učitele k žákům, jednalo se o partnerský přístup, založený na diskuzi, vzájemné toleranci a spolupráci. Bylo vyžadováno časté poskytování zpětné vazby, vyučující se dotazoval žáků neustále na to, zdali byla aktivita pro ně přínosná, co by změnili. Také požadoval od žáků, aby se učili dávat si vzájemnou zpětnou vazbu, která bude konkrétní a založená na konstruktivní kritice.

Byla zde také výrazná snaha propojit hodiny německého jazyka s ostatními předměty, jednalo se nejčastěji o anglický jazyk (snaha, aby se žáci naučili i slova přejímat a odvozovat z anglického jazyka – například ve specifické slovní zásobě týkající se ICT – chatten, downloaden, surfen apod.). Německý jazyk s anglickým byly propojovány tak, že zpravidla pokud bylo žákům promítáno video v německém jazyce, tak měli k dispozici pouze anglické titulky. Dále se jednalo o mezipředmětovou souvislost s českým jazykem a literaturou (terminologie slov – subjekt, objekt atd.). Ve vztahu k literatuře šlo o diskuze a rozborů děl německy mluvících autorů. Následně se jednalo o základy společenských věd, případně veřejnou správu, právo a psychologii. S žáky se diskutovalo na téma *Co je to demokracie?* (pracovalo se s materiály z knihy – 60 Stunden Deutschland – Orientierungskurs, určené pro migranty, kteří musí v Německu složit zkoušku z jazyka a realit). V oblasti práva se jednalo o pracovní právo – diskriminace, rozdíly mezi platem a mzdou. Cílem bylo zařadit vždy jednou zhruba za 14 dní alespoň 20 minutovou diskuzi na toto téma, která by rozšířila všeobecný přehled žáků, jejich slovní zásobu, posílila, či zopakovala poznatky z jiných předmětů. Tyto aktivity do značné míry vyžadují přípravu učitele i v tom, že se musí orientovat v tematických plánech a ŠVP ostatních vyučovacích předmětů, případně konzultovat s ostatními kolegy.

Pro motivaci žáků bylo také nutné umožnit osobní konzultace učitele s žáky, ať již ve škole, nebo konzultaci prostřednictvím e-mailové komunikace, případně EJP v sekci *Práce sdílené s učitelem* prostřednictvím komentářů. Bylo důležité dávat žákům vždy konkrétní zpětnou vazbu, nejlépe osobně zaměřenou. Toto byla velmi časově náročná aktivita, číst jednotlivé práce žáků a snažit se jim co nejosobněji poskytnout zpětnou vazbu, aby měli pocit, že se učitel o jejich práci detailně zajímá. V závěru ji žáci však ocenili.

V oblasti hodnocení byl kladen důraz na schopnost porozumění, zvládnutí komunikativní dovednosti, schopnosti řešit problém apod. V produktivních úkolech nebyla mnohdy vůbec hodnocena gramatická správnost (nebo jen ve velmi omezeném množství), ale pouze to, zdali by žák byl schopen situaci samostatně vyřešit (například v písemné práci z celé lekce byl poslední úkol – navrhnete rozhovor, kdy si v obchodě chcete objednat, v tuto chvíli nebyly hodnoceny žádné ortografické chyby a gramatické pouze tehdy, kdy by přímo bránily porozumění).

Obsah a forma hodin včetně komunikace byly ovlivněny do jisté míry metodami neformálního vzdělávání. Učitel mnohdy vystupoval jako facilitátor při diskuzích s žáky a u práce na portfoliu spíše jako mentor. Veškeré tyto aktivity, pokud byly žákem splněny, byly hodnoceny převážně známkou výborně. Vyučující by neměl především u portfolia porovnávat množství zkušeností žáků, jde o to, že se úkol pokusili řešit, sebereflexi nějak zvládli a že se zamysleli nad možnostmi, jak další praktické zkušenosti do budoucna získat.

7.3 Aktuality o německy mluvících zemích

Aktuality o německy mluvících zemích zařadil vyučující nejen jako součást tematického plánu, ale také jako klasifikační kritérium. Žáci mají povinnost si za pololetí připravit 3 krátké aktuality o německy mluvících zemích, o oblastech jejich zájmu. Aktuality vždy sdělovali na začátku vyučovací hodiny, je to aktivita v celku časově nenáročná, zabere vždy 3 -7 minut (podle tématu, počtu žáků, či případně další diskuze nad tématem).

Začátečníci prezentují aktuality v českém jazyce, pokročilí a mírně pokročilí žáci již v jazyce německém. Úkolem žáka je seznámit ostatní s obsahem aktuality, na závěr problematiku shrnout (co se bude dít dál, zdali je to důležité téma apod.), úkolem žáka je

také, aby zdůvodnil, proč ho téma zaujalo, a uvedl zdroj, odkud čerpal (u některých zdrojů se vyučující doptává, jestli si žák myslí, že je zdroj důvěryhodný).

Mezi žáky se objevovali aktuality od sportovních aktivit (Bundesliga, formule 1, lyžování), přes kulturní záležitosti (festivaly, vánoční trhy), aktuality odkazující na historii (připomínky událostí 2. světové války, znovusjednocení Německa apod.). Nejčastějšími příspěvky byly příspěvky týkající se politiky, především imigrační otázky. Vyučující se mnohdy snažil podpořit schopnost formulovat vlastní názor studenty. Mnohdy aktualita vzbudila delší diskuzi, nebo ji následoval krátký výklad vyučujícím, například význam slova xenofobie (vysvětlení ostatních fóbíí), případně krátký historický výklad, práce s mapou (kde se město, o kterém byla aktualita nachází). Někdy otázky, které vzešly z diskuze, byly zadány jako další aktualita, například žáci dostali za úkol, aby příští hodinu někdo z žáků připravil krátký referát o německém politickém systému, případně o konferenci v Postupimi apod. V případě aktuality týkající se stávky pilotů ve společnosti Lufthansa žáci dostali za úkol zjistit si, do jakých německých měst se dá z Prahy doletět. V několika případech se diskutovalo také o hudbě a filmografii, například když na podzim roku 2016 přišel do kin film *Unsere Zeit ist jetzt*, tak se diskutovalo o německé hudební scéně (interpreti, které žáci znají). Žáci byli také motivováni k tomu, aby se na film podívali, neboť je poutavý pro jejich věkovou skupinu svým příběhem i hudbou. Následně si žáci pouštěli ukázky písniček či trailery z filmu a snažili se jim porozumět. Jedna skupina žáků od této doby vyžaduje, že chtějí pouštět jako podklad při skupinových aktivitách právě písničky od německého interpreta Cro.

Cílem této aktivity tedy byla kromě podpory práce s informací, schopnosti interpretovat, generalizovat, také podpora komunikativní kompetence, multikulturní výchovy, výuky reálií, práce s ICT, mediální výchovy, občanské výchovy apod. Aktuality mají za cíl žáky motivovat k dalšímu poznání, aktivizovat jejich znalostní prekoncepty a kladou důraz na mezipředmětové vztahy – především základy společenských věd, zeměpis, český jazyk (především literatura), ICT apod. Vedlejším produktem bylo u některých žáků, kteří odevzdávali aktualitu písemně, že se naučili mimo jiné také citovat elektronický zdroj.

Ve vztahu k EJP šlo především o schopnost využití i cizojazyčných internetových zdrojů, například využití textů dostupných na portálu Deutsche Welle, poslech písniček apod. Veškeré tyto aktivity si mohli žáci doplnit například do sekce EJP – Jazyky mimo školu, konkrétně Praktické zkušenosti s jazykem nebo Jiné použití jazyků mimo školu.

7.4 Panelová diskuze o možnostech studia, práce a praxe v zahraničí

Cílem této aktivity bylo ukázat žákům, nejen že není nutné umět jazyk perfektně, když chtějí vyjet do zahraničí, ale také to, jak následné jazykové, interkulturní zkušenosti, zážitky z cestování, učení se samostatnosti, řešení problémů pozitivně ovlivní jejich budoucí život (snadnější zvládnání cizích jazyků ve škole, zvýšení hodnoty na trhu práce apod.).

Tato aktivita se konala 3 měsíce po začátku práce na portfoliu. Do školy byli pozváni mladí lidé, kteří studovali, případně pracovali v zahraničí nebo se pouze účastnili výměny mládeže nebo školení. Konkrétně se jednalo o studenty, kteří studovali v USA, strávili 1 – 2 semestry na univerzitě v Německu v rámci Erasmu nebo studovali celou vysokou školu v Německu a Dánsku. Diskuze se také účastnili zástupci, kteří studovali část střední školy v cizině, nebo ti, kteří se zapojili do programů jako je Flat Buddy apod. Zapojení účastníci (středoškoláci, případně vysokoškoláci) pomáhají tak jednomu nebo více cizích studentů, kteří přijeli do ČR překonat možné překážky (jazykové, kulturní, v některých případech společně podnikají výlety, někdy dokonce spolu bydlí). Byla to ukázka aktivity, kde se mohou žáci dostat do kontaktu s cizinci a cizím jazykem, aniž by opouštěli své bydliště. V poslední řadě se jednalo také o účastníky krátkodobých aktivit v rámci EU, které byly hrazeny z prostředků programu YiA nebo Erasmus+, sekce mládež apod.

Aktivita splnila svůj cíl, žáci zjistili, že mladí lidé (pouze o 4 – 9 let starší) se stejnými zájmy se nebáli vycestovat a podělili se s žáky nejen o vtipné zážitky z cestování, ale dali jim také praktické rady, jak bojovat s kulturním šokem, jazykovým handicapem apod. V rámci podpory výuky cizích jazyků proběhla celá tato aktivita v anglickém jazyce (respektive prezentace hostů byly v AJ, následná diskuze byla již v českém jazyce). Velká část žáků tak zjistila, že není vůbec finančně náročné někam vycestovat, že člověk nemusí mít pouze samé jedničky a že dokonce nemusí být ani úplně jazykově nadaný. V současné době je ve zkoumaném vzorku žáků několik žáků, kteří se přihlásili nebo hledají možnosti vycestování (jedná se především o výměny mládeže a krátkodobé výměnné studijní pobyty).

Panelová diskuze byla zahájena představením jednotlivých účastníků (jejich předchozí studium v ČR i v zahraničí, jejich krátkodobé i dlouhodobé pobyty v cizině, případně nejvtipnější zážitek z cestování). Následně účastníci v anglickém jazyce v 8 – 15 minutách představili podrobněji své zkušenosti, s tím že se měli zaměřit na to, co jim

pobyt v cizině dal a vzal, proč je důležité umět ne jeden, ale více cizích jazyků a hlavně, že se nemusí bát, když na poprvé někam vyjedou a jazyk neumí moc dobře, nebo dokonce téměř vůbec. Součástí jednotlivých vystoupení byl také interkulturní pohled na jazyky a zážitky s cizinci. Přednášející byli požádáni, aby se zaměřili mimo jiné na to, s jakými stereotypy a předsudky se do zemí stěhovali nebo odjížděli a jak se jejich názory v průběhu pobytu nebo po návratu změnily. Následovala diskuze v českém jazyce, kdy se žáci doptávali na konkrétní zážitky, podmínky vycestování, finanční a časovou náročnost. Panelová diskuze trvala 90 minut. Po oficiálním ukončení ještě někteří žáci individuálně s hosty diskutovali.

Díky zpětné vazbě (formou několika krátkých článků od žáků) bylo zjištěno, že pro ně aktivita byla velmi přínosná. Část z nich ztratila strach/zábranu vycestovat, někteří naopak získali obrovskou motivaci zažít podobné či dokonce lepší nezapomenutelné zážitky. Někteří také zmiňovali, jak je to velmi přínosné pro jejich budoucí osobní, ale i studijní a kariérní rozvoj. Pozitivně bylo hodnoceno také to, že diskuze byla vedena v anglickém jazyce. Žáci po chvíli zjistili, že není důležité, že neumí mluvit bez gramatických chyb, se skvělou výslovností, nebo že dokonce nějaké slovíčko nevědí. Důležité pro ně bylo si to zkusit a bylo to pro ně o to příjemnější, že věděli, že v nejhorším případě mohou přejít do češtiny.

Panelové diskuzi také následovalo o několik dní později 45 minutové setkání s německým absolventem právnické fakulty, který se zúčastnil v rámci studia jednosemestrálního pobytu na Právnické fakultě UK. Setkání proběhlo v německém jazyce s žáky 2. ročníků oboru právních a diplomatických služeb. Jeho cílem bylo nejen motivovat žáky ke studiu v zahraničí, ale také rozšířit jejich slovní zásobu týkající se školského systému a částečně také právní terminologie. Pro některé žáky to bylo první delší setkání s německým rodilým mluvčím.

7.5 Fotoworkshop

Tato aktivita byla nazvána – Němčina jinak!, cílem bylo vytvořit pro žáky aktivitu, která by podpořila aktivní práci s jazykem, kreativitu a také refletovala alespoň 1 z průřezových témat v rámci RVP. Konkrétně byla vybrána mediální výchova a ICT kompetence. Vedlejším cílem aktivity bylo, aby si studenti vytvořili práci, kterou

by si mohli vložit mezi projekty do EJP. Aktivita byla realizována se začátečníky v německém jazyce, někteří z nich se s němčinou nesetkali na ZŠ, nebo pouze v omezeném rozsahu.

K realizaci došlo v říjnu, tedy druhý měsíc práce na portfolio. Žáci se vydali do blízkého parku. V rámci průřezového tématu mediální kompetence se žáci dozvěděli něco o historii selfie a základních pravidlech při fotografování. To vše se odehrálo během krátkého workshopu studenta Filmové akademie Miroslava Ondříčka v Písku. Úkolem žáků bylo vytvořit fotografie za použití jednoho německého slovesa (význam si mnohdy museli dohledat ve slovníku) a jedné barvy (k překladu barev jim byla dostupná do každé skupiny barevná paleta, kde u jednotlivé barvy byl uveden německý název).

V druhé fázi tohoto projektu se žáci vrátili do školy, kde měli za úkol vymyslet kreativní název fotografie a správně ho přeložit do německého jazyka. Mohli také diskutovat se studentem filmové akademie o tom, jak a v jakém programu fotografie upravit, aby ještě lépe odpovídali zadání (více zohledňovaly barvu apod.). Cílem této druhé části byla tedy podpora ICT kompetencí (použití vhodného programu, oříznutí fotografie, vhodné umístění a grafické upravení názvu fotografie apod.). Žáci fotografie dále upravovali jako domácí úkol. Práce následně zasílali dvěma vyučujícím německého jazyka a studentovi filmové akademie, kteří jim navrhli, jak jazykově zlepšit název fotky či jak případně lépe graficky fotografii opravit.

Poslední částí této aktivity bylo společné vyhodnocení prací, které proběhlo znovu ve škole. Žáci dostali za úkol vzájemně si sdělovat zpětnou vazbu týkající se jejich nápadů, jazykového i textového zpracování. Tato část napomohla formulování hodnocení a sebehodnocení žáků, které je pro potřeby práce na EJP klíčové. Žáci dostali za úkol také vybrat ty nejlepší práce, které byly zveřejněny v prostorách školy a na webových stránkách a některé z nich jsou i přílohou této práce.

Časová náročnost celé aktivity byla následující: 60 minut – venkovní fotoworkshop (15 minut výklad, 10 minut rozdělení do skupin a vysvětlení úkolu – žáci si ve skupinách po 3 a po 4 vytáhli vždy 2 barvy (například grün, blau) a 2 slovesa (například fahren, lachen) a následně je měly zkombinovat do 3 fotografií (vždy 1 barva a 1 sloveso). Každá skupina měla odlišné barvy i slovesa (celkem se losovalo z 20 barev a 30 sloves). Dalších 20 – 35 minut bylo věnováno práci ve skupinách, kdy měli žáci na své mobilní telefony vyfotit fotky, své výtvary mohli s 2 vyučujícími a studentem filmové akademie

konzultovat. Následujících 30 minut ve třídě bylo věnováno tvorbě a překladu názvu fotografie i nápadům k úpravě fotky v grafických programech. Po 10 dnech bylo věnováno 45 minut rozboru prací, jejich hodnocení a výběru těch nejlepších prací.

7.6 Tvorba komiksu – Jeníček a Mařenka

Smysl této aktivity spočíval hned v několika oblastech: žáci se seznámili s německou literaturou (mohli tak získat praktickou zkušenost do portfolia), rozšířila se jejich slovní zásoba, nacvičování správné výslovnosti a došlo také k podpoře kreativity a podpoře skupinové práce.

Žákům byla do dvojic rozdána kniha zjednodušené dvojjazyčné četby: *Pohádky bratří Grimmů A1/A2 – Dvojjazyčná kniha pro začátečníky*. Žáci si hromadně vybrali, že chtějí číst pohádku Jeníček a Mařenka. Prvních několik stránek žáci četli sami, jejich úkolem bylo dbát na správnou výslovnost, pokud někdo ze spolužáků zaznamenal nevhodnou výslovnost, měl se přihlásit a výslovnost spolužáka opravit (došlo tak k podpoře korekce a autokorekce, zhruba v 1/3 případů i tito začátečníci rozeznali základní výslovnostní chyby). Vždy po 2 – 3 odstavcích (podle délky) se vyučující ptal na otázky, zdali textu porozuměli (například: *Wohin gehen Hänsel und Gretel? Was nehmen sie mit?* apod.). Poslední část pohádky žáci poslouchali jako audioknihu a vybraná slova opakovali jako nácvik správné výslovnosti. Po dokončení četby dostali žáci ve dvojicích úkol - najít a vypsat co nejvíce slov končících na *-chen*. Následně slova žáci psali na tabuli a snažili se vysvětlit jejich význam a k čemu koncovka *-chen* v německém jazyce slouží.

Poté následovala skupinová práce, kdy měli žáci ve skupinách po 4 – 6 tvořit na flipchartový papír zjednodušený komiks na téma pohádky. Žáci se rozdělili do podskupin tak, aby někteří kreslili minimálně 6 obrázků a ostatní tvořili (nejprve česky a poté se pokusili o překlad) vždy alespoň 1 rozvité nebo 2 jednoduchých vět ke každému obrázku. Vyučující žáky obcházel a radil jim s volbou vhodných momentů příběhu, případně je naváděl při korektuře návrhů překladů.

Časová náročnost aktivity jsou 3 vyučovací hodiny. Prvních 45 minut věnováno četbě a poslechu, korekci výslovnosti, dalších 15 minut rozboru přípony *-chen* a posledních 50 – 75 minut samotné skupinové práci. Vybrané práce jsou přílohou této diplomové práce.

7.7 Fiktivní cestovní kancelář

Cílem této aktivity bylo opět praktické využití jazyka. Žáci byli rozděleni do skupin po 4, kdy bylo jejich úkolem vytvořit si fiktivní cestovní kancelář a vymyslet nejlépe prodáváný zájezd. Měli vytvořit plakát, který by upoutal potencionální klienty, aby si tento zájezd zakoupili. Žáci měli tedy vymyslet název, slogan, cenu zájezdu. Následně naplánovat reálnou dopravu, program, doprovodné aktivity. Cílem bylo nejen podpořit jejich kreativitu ve fázi tvorby názvu cestovní kanceláře/agentury a tvorby sloganu, ale také využít ICT k hledání reálné délky cesty apod. Po 45 minutové přípravě, případně úpravám realizovaných mimo školu došlo k prezentování návrhů.

Aktivita byla realizována u žáků druhých ročníků, tudíž mohla být prezentace provedena v německém jazyce. Po prezentaci všech návrhů žáci diskutovali, který návrh byl nejlepší a proč. V rámci zpětné vazby se měli zaměřit nejen na jazykovou správnost, ale i na kreativitu, grafické zpracování a formu prezentace. Cílem byla tedy podpora nejen komunikativních, cizojazyčných kompetencí, ale také i mediální výchovy a využití informačních a komunikačních technologií. Jedním z cílů aktivity byla také podpora reflexe a sebereflexe, učitel se dotazoval žáků, jak by aktivitu sami ohodnotili a aby zdůvodnili své rozhodnutí vhodnými argumenty. Celková časová náročnost aktivity byly tak 2 vyučovací hodiny.

7.8 Tvorba životopisu a motivačního dopisu

Tyto aktivity byly realizovány s žáky 2. ročníku. Jejich cílem byl rozvoj slovní zásoby, podpora tvorby a reflexe klíčových kompetencí ve vztahu k tématům povolání, zaměstnání a tvorbě životopisu. Žákům byl nejprve promítnut audiovizuální materiál z výukového programu Easy German (video 18 – Jobs and careers). Tento výukový program tvoří studenti učící se německy a je založeno na bilingvním principu – anglicko-německy. Prvním úkolem žáků bylo vypsát si, co nejvíce povolání, které v audiovizuální nahrávce uslyší. Následně se tato povolání vypsala na tabuli, každý žák si měl vybrat jedno povolání a popsat, jaká je náplň práce člověka, který tuto profesi vykonává. Druhou fází bylo vysvětlení pojmu klíčová kompetence (Kernkompetenz). Žáci si měli následně vybrat libovolné zaměstnání a popsat nároky na základě potřebného vzdělání, klíčových kompetencí atd.

Každý žák následně svůj návrh prezentoval a úkolem ostatních bylo žákův záměr okomentovat, zdali s uvedenými kompetencemi souhlasí, případně, co by doplnili. Tato aktivita zabrala jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut.

Další vyučovací hodinu se žáci rozdělili na dvě skupiny, jedna skupina měla za úkol realizaci brainstormingu – co všechno musí obsahovat správný životopis a naopak, co životopis obsahovat nemá. Druhá skupina měla za úkol připravit si body, co má obsahovat správný motivační dopis a co obsahovat nemá. Žáci si své návrhy následně vzájemně okomentovali, zaměřili se v diskuzi právě na rozdíly mezi strukturovaným životopisem a motivačním dopisem. Vyučující žákům promítl příklady strukturovaných sjednocených životopisů podle vzoru Europass, vysvětlili si společně obsah některých sekcí (komunikační dovednosti, organizační a manažerské dovednosti). Žáci byli seznámeni s příklady, jak jednotlivé kompetence popsat konkrétně a nezůstávat pouze na obecné úrovni (nepsat tedy pouze schopnost vedení lidí, ale tuto kompetenci stručně vysvětlit a zdůvodnit). Úkolem žáků bylo do 3 dnů vytvořit na portálu europass.eu svůj vlastní německý životopis vztahující se ke konkrétní žádosti o zaměstnání (mohli tak využít rozboru klíčových kompetencí, kterému se věnovali předchozí hodinu).

Vyučující životopisy opravil, dal žákům zpětnou vazbu a poté jim zadal, aby vytvořili motivační dopis k této žádosti o práci, který měl být co nejkonkrétnější a i zcela fiktivní. Žáci si mohli vymyslet kompetence, zkušenosti a vzdělání, které ještě nemají, ale získat chtějí. Na tento motivační dopis dostali žáci opět zpětnou vazbu. Žákům bylo také doporučeno, aby si ideálně reálné životopisy ve stejném formátu vytvořili a sjednotili v českém, anglickém i německém jazyce a průběžně je aktualizovali a aby je následně použili jako přílohu svého EJP.

7.9 Diskuze o efektivním učení se cizímu jazyku

Během aktivity byla třída rozdělena na několik skupin po 4 žácích. V rámci této aktivity došlo k diskuzi na několik témat týkajících se EJP. V první řadě se jednalo o téma učební typy. Žáci měli v německém jazyce diskutovat o tom, jakým způsobem se nejlépe učí a proč. Druhou oblastí bylo téma, jak by měla být organizována výuka, aby docházelo podle žáků k efektivnější výuce cizího jazyka. Třetí oblastí byla diskuze nad tím, proč se

cizí jazyky vůbec učíme a jaká je jejich využitelnost v životě. Poslední téma se týkalo vztahu cizích jazyků a multikultury a interkultury.

Žáci měli na diskuzi a na sepsání si poznámek 12 minut, vyučující je mezi tím obcházel a dával jim návodné otázky (Jak se učíš nejrychleji, jak si to dokážeš dlouhodobě zapamatovat, jak můžeš využít cizí jazyky v budoucnosti, je pro nás znalost kultury ostatních národů důležitá? apod.). Následně žáci prezentovali po skupinách své nápady, ostatní je mohli doplnit. U některých bodů se vyučující zastavil, aby se jim mohl věnovat podrobněji. Jednalo se především o body týkající se efektivních způsobů výuky, aktuálních problémů v oblasti multikultury (xenofobie, růst počtu cizinců včetně spolužáků) apod.

U žáků se nejvíce objevovali komentáře, že se pracuje v hodinách cizích jazyků obecně, včetně německého jazyka s nepraktickou slovní zásobou, že je výuka ve většině případů nepřipravuje na konkrétní situace, které by mohly nastat. Dále se také objevovaly názory, že učitelé mnohdy nepůsobí jako dostateční partneři. Také často v diskuzi zaznívalo to, že jsou využívány zastaralé metody, mnohdy stále převládá frontální výuka. Méně často zaznívaly názory – možnost kontaktu s rodilým mluvčím, možnost vycestovat a prakticky si jazyk vyzkoušet. Žáci také zmiňovali, že učitelé jim mnohdy nedávají najevo svůj zájem o jejich růst, že nedostávají mnohdy zpětnou vazbu. U otázky týkající se učební strategie se objevovali 2 skupiny – jedna zastávající do jisté míry memorování (že si tak slovíčka zapamatují a necítí při učení strach), druhá skupina prosazovala problémovou metodu (řešení konkrétních úkolů a poznávání s cílem zapamatování si slovíček, frází ve vztahu ke konkrétní situaci). U multikultury žáci nejvíce zdůrazňovali význam cestování, migraci a možnost práce a studia v zahraničí.

Cílem této aktivity trvající jednu vyučovací hodinu bylo kromě sdílení efektivních a osvědčených způsobů učení, také práce s průřezovými tématy v oblasti osobního rozvoje, kariéry, ale také multikulturní a mediální výchovy (včetně využití online způsobů výuky cizích jazyků). Přidanou hodnotou diskuze bylo to, že byla převážně (kromě velmi komplikovaných témat) realizována v německém jazyce. Důležitá nová slovíčka byla žáky nebo vyučujícím zapsána na tabuli. Další hodinu se jich vyučující na vybraná slovíčka zeptal.

7.10 Práce s německou literaturou

Díky této aktivitě došlo k propojení německého jazyka a českého jazyka a literatury (konkrétně maturitní přípravy). Vzhledem k jazykovým schopnostem žáků (jednalo se o začátečníky, kdy se většina učí německy teprve prvním nebo druhým rokem) nemohla být tato aktivita realizována celá v německém jazyce. Vyučující nabídl žákům čtení jedné z knih od německého autora, která je v seznamu k maturitní zkoušce z českého jazyka. Žáci si vybrali buďto *Na západní frontě klid* od E. M. Remarquy nebo *My děti ze stanice Zoo* od Christiane F. V obou případech byl postup shodný.

Během týdne si měli žáci přečíst prvních zhruba 40 stran česky. Vyučující nechal provést žáky písemnou reflexi, aby zjistil, zdali část četli a jak jí porozuměli. Učitel se ptal na otázky, jakým způsobem je kniha napsána (kompozice, jazyk, motivy apod.). Zeptal se také na konkrétní část z úvodní části (například: Jak vypadá prostředí, ve kterém žije Christiane, když se přestěhují do Berlína). Učitel seznámil poté žáky s postupem, jak rozebírat knihu či ukázkou i s ohledem na požadavky maturitní zkoušky. Do dalšího hodiny měli žáci přečíst pouze několik málo stran. Na tuto hodinu jim vyučující přinesl úryvek – osm řádků originálního textu v německém jazyce. Žáci úryvek nejprve četli za účelem procvičení správné výslovnosti, následně je vyučující motivoval k odvozování a odhadování významu slov, poté jim kladl otázky, na které měli být schopni najít odpověď v německém textu. Další část byla realizována již česky, žáci obdrželi krátkou ukázkou z části, kterou četli a rozebírali ji podle stejného postupu jako u maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

Na další hodiny opět žáci četli část knihy česky a obdrželi úryvek z knihy nebo shrnutí kapitoly a pracovali s originálním úryvkem v německém jazyce. Znovu bylo cílem rozšířit slovní zásobu žáků, schopnost práce s textem a rozšířit jejich slovní zásobu. Vyučující se vždy žáků v německém jazyce ptal na otázky, které ověřovaly, zdali textu porozuměli.

Předposlední částí práce s literaturou bylo, aby si žáci připravili handout, ze kterého by se učili k maturitní zkoušce, a co by konkrétně říkali, pokud by si tuto knihu vytáhli. Součástí handoutu měl být i rozebraný úryvek z díla. Poslední částí měla být vlastní reflexe napsaná jako jediná v německém jazyce.

Poslední fází tvořilo získání zpětné vazby od učitele na jejich pracovní listy a rozbor ukázky. Proběhla také krátká diskuze v německém jazyce, kdy byli žáci seznámeni

s dalšími německými autory, které by mohli číst v nějaké zjednodušené verzi již v německém jazyce.

7.11 Ostatní aktivity na podporu portfolia

Do hodin německého jazyka byly zařazovány další dílčí aktivity, které měly podporovat praktickou práci s jazykem. Tyto činnosti tak mohly být použity do sekce projektů, dále napomáhaly podpoře hodnocení a sebehodnocení žáků. Jejich cílem bylo také rozšiřování slovní zásoby, podpora práce se slovníkem, mediální kompetence a především skupinové práce.

Jednou z aktivit byla například tvorba jídelního lístku vybrané restaurace, cukrárny nebo jiného stravovacího zařízení. Žáci byli rozděleni do skupin po 4 – 5 lidech, dostali za úkol vybrat si typ zařízení a na flipchart vytvořit návrh nabídky zařízení. Některé skupiny se věnovali kromě obsahu menu také prezentaci na sociálních sítích, tvořili si slogany apod. Po zhruba 90 minutách skupinové práce proběhla prezentace. I skupinky absolutních začátečníků dostaly za úkol pokusit se téma stručně představit spolužákům v německém jazyce. Úkolem spolužáků bylo poskytnout zpětnou vazbu. Každé skupince sdělili minimálně 3 spolužáci zpětnou vazbu, ve které měli okomentovat grafickou úpravu, formu prezentace, výslovnost, případně vyskytující se chyby a slovně zhodnotit celkový výkon skupiny.

Úkolem zpětné vazby bylo to, aby se žáci naučili formulovat svá hodnocení srozumitelně, ideálně se pokusili o konstruktivní kritiku a také si všímali případných chyb, tím podporovali tak i vlastní autokorekci.

8 Výstupní analýza

Po 6,5 – 7 měsíční průběžné práci na EJP žáci dostali za úkol nejprve zhodnotit svou práci, pokrok kterého případně dosáhli. Také si mohli vygenerovat první verzi svého jazykového portfolia, se kterou je zamýšleno i v dalším školním roce průběžně pracovat.

8.1 Sebereflexe vlastního pokroku

Tato aktivita byla zařazena jako domácí úkol. Do sekce práce sdílené měli žáci nahrát následující:

- wordový dokument (případně podobný editor) - vložit printscreen - žáky dosažené jazykové úrovně - tabulky A1,A2 apod. Nejprve vložit původní verzi ze září a pod to aktuální verzi z března. Následně měli okomentovat rozdíl (minimálně 4 větami) - jak se zlepšili, zhoršili, zdali zůstali na stejné úrovni a proč,
- do stejného wordového dokumentu vložit i printscreeny tabulek - *Čeho chci dosáhnout* a okomentovat, zdali nějakého z cílů dosáhli (například přečíst knihu, domluvit se na letišti apod.),
- poslední komentář měli žáci věnovat tomu, jak jim hodiny jazyka vyhovují, jak hodnotí práci s učebnicí a přístup učitele.

Vyjádření expertního týmu k sebereflexím žákům:

- žákům činila sebereflexe největší problém, většina žáků zhodnotila, že se jejich pokrok nezlepšil, nebo pouze málo, protože na to podle jejich slov „kašlali“,
- často se objevovalo, že nevěnují dostatečnou pozornost učení slovní zásoby, protože vědí, že gramatiku dostatečně ve škole procvičí a to jim do jisté míry stačí,
- kladně hodnotili přístup vyučujícího a vyučovací metody – oceňovali pestré a zajímavé aktivity (od diskuzí k filmům, písničkám, hrám) a také ocenili vstřícnost vyučujícího.

Expertní tým se shodl, že nácviku sebereflexe a tvorbě efektivních učebních strategií by mělo být věnováno více času. Vybrané ukázky sebehodnocení žáků jsou součástí přílohy této práce.

8.2 Generování a diskuze nad EJP

Po tom, co žáci obdrželi zpětnou vazbu od vyučujícího na své sebereflexe, měli možnost konzultovat svá portfolia, zdali jsou dostatečně propracovaná. Vyučující žákům nejvíce vytýkal obecnost jejich prací. Zhruba 50 % žáků využilo konzultaci portfolia před odevzdáním, z toho 90 % z nich zůstávalo u obecných popisů svých zkušeností s jazykem (například žáci uvedli pouze – návštěva Drážďan, nijak nespecifikovali, co ve městě navštívili, případně jak konkrétně jazyk využili, respektive v jakých komunikačních situacích).

Vyučující se proto s žáky pokusil rozebrat praktické příklady, které by do EJP mohly být uvedeny. Po finálním odevzdání byla již větší část žáků schopná své zkušenosti s jazykem konkretizovat. Vyučující poté s žáky individuálně rozebíral jejich vygenerovaná EJP, s cílem navést žáky, jak do budoucna vkládat informace do dokumentu, kde sbírat zkušenosti. Vyučující se s nimi také pokusil rozebrat jejich učební strategie.

Expertní tým se shodl, že zhruba 1/3 portfolií byla velmi zdařilá. Žáci se pokusili konkrétně popsat, jak jazyk využívají, například jaké články čtou na internetu, jakou hudbu poslouchají apod. Objevovalo se zde sledování videí od youtuberů, poslech německého rádia, sledování filmů apod. Někteří žáci uváděli i jaké certifikáty a osvědčení z jazykových kurzů získali apod. Vybrané příklady průměrných vygenerovaných EJP žáků jsou umístěny v příloze práce.

ZÁVĚR

V současné době narůstá stále poptávka po pracovnících, kteří jsou schopni ovládat dva a více cizích jazyků. Anglický jazyk se stává samozřejmostí a znalost dalších cizích jazyků už mnohdy nebývá pouze bonusem, ale často i nutností. Mnoho zahraničních firem, jako například německý Siemens, stěhují své pobočky do ČR a hledají jazykově vybavené zaměstnance. Mnohojazyčnost je také prioritou Evropské komise. Jejím cílem je, aby se každý občan EU domluvil nejméně dvěma cizími jazyky. Evropské jazykové portfolio tak může sloužit jako jedna z příloh životopisu poukazující na jazykové schopnosti a dovednosti zájemce o pracovní místo. EJP je totiž založeno především na sebereflexi a popisu praktických zkušeností s cizími jazyky.

EJP umožňuje získat přehled o dosažené jazykové úrovni uživatele podle SERRJ v jednotlivých dovednostech (ústní interakce, ústní projev, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a písemný projev). Dokument představuje však nejen přehled jazyků studovaných na školách nebo v jazykových kurzech, ale také praktické zkušenosti, které uživatel s jazykem, případně cílovou kulturou získal, například díky cestování, četbě, kontaktu s cizinci, rodilými mluvčími apod.

EJP také reflektuje vzdělávací cíle uvedené v dokumentech Dlouhodobý záměr rozvoj vzdělávání v ČR v letech 2015 - 2020, Strategie Evropa 2020. Uvedené dokumenty silně akcentují důležitost výuky druhého cizího jazyka a její návaznost mezi primárním a sekundárním vzděláváním. Portfolio také podporuje celoživotní vzdělávání na základě Strategie celoživotního učení, neboť žáci se mohou k portfolio postupně vracet a doplňovat ho o další studijní a praktické zkušenosti během svého života a vždy ho následně použít například jako přílohu svého životopisu.

Otázkou však je, zdali jsou žáci, případně učitelé seznámeni s tímto online nástrojem a jestli jsou schopni ho efektivně využívat. Tato diplomová práce tak objasňuje historický vývoj EJP, představuje jeho možnosti, způsoby využití. Práce ale upozorňuje i na možné komplikace při využívání tohoto nástroje (například nedostatečná zkušenost žáků v oblasti sebereflexe, komplikace při práci s online rozhraním apod.). Práce také představuje konkrétní metody, které lze využít při zavádění portfolio do výuky (jak žáky s portfolio seznámit, jaké aktivity lze použít k podpoře zájmu o mnohojazyčnost, jak zajistit žákům inspiraci pro praktické využití jazyka apod.).

V dotazníkovém šetření zaměřeném na zjišťování učebního typu žáků bylo zjištěno, že žáci nemají vyhraněný učební typ. Vyučující se proto během hodin cizího jazyka snažil žáky seznámit s různými možnostmi učení se, které podporovaly nejrůznější učební typy tak, aby téměř každý žák získal inspiraci, jak si vytvářet vlastní efektivní učební strategii.

Během realizace praktické části bylo také zjištěno, že vyučující by se měl více zaměřit na motivaci žáků při výuce německého jazyka, protože tento jazyk žáci hodnotí jako méně oblíbený podle uvedeného dotazníkového šetření. A právě dostatečná motivace jim může umožnit učit se jazyk i na dobrovolné bázi. Motivaci může podpořit zjištění očekávání žáků od hodin německého jazyka, které bylo pro potřeby praktické části získáno doplňováním mandal. Vyučující pak následně požadavky žáků (konkrétní témata, formy a metody výuky) zapracoval do tematického plánu. Vyučující tak zjistil ve výstupní fázi, že velká část žáků dosáhla alespoň jednoho ze svých stanovených cílů (například domluvit se v obchodě, porozumět německé písničce, domluvit se u lékaře, popsat svoji rodinu apod.). S motivací také souviselo to, že pro žáky byl stěžejní přístup učitele, ve zpětnovazebných rozhovorech většina žáků zdůraznila, že mentorský a přátelský přístup učitele jim také usnadnil práci na portfolio. Žáci uváděli, že i možnost setkání s mladými lidmi, kteří se jazyk naučili v zásadě až v cizině, pro ně byla také velmi inspirativní. Část žáků projevila zájem o výměny mládeže v rámci programu Erasmus+.

Při procesu sebehodnocení žáky dosažené úrovně a rozboru odpovědí žáků bylo zjištěno, že někteří žáci ne zcela rozumí jednotlivým deskriptorům, které SERRJ používá. Bylo tedy doporučeno, aby se výkladu deskriptorů a jejich porozumění věnovala mnohem větší pozornost. Expertní tým také doporučil, aby si vyučující vytvořili vlastní možnosti očekávání žáků, neboť uvedená očekávání v online rozhraní EJP nezahrnují veškeré možnosti, nebo jsou jejich definice nejednoznačné. Jedná se například o realizaci projektu (není zde definováno, o jaký projekt se jedná – zdali o krátkodobou činnost nebo náročnější dlouhodobější aktivitu), také kategorie vést pohovor není zcela jasná, jestli se jedná o pracovní pohovor nebo rozhovor. Vyučující se proto rozhodli pro příští školní rok vytvořit vlastní tabulku možností, která bude nezávislá na tabulce uvedené v online rozhraní EJP.

Jednou z přítěží realizace byly technické chyby online rozhraní EJP, často se nepodařilo žákům nahrát přílohy do sekce *Moje práce sdílené s učitelem*. Mnohdy se žákům nevložily veškeré uložené informace o jejich zkušenostech do vygenerovaného EJP,

někdy se dokonce nepropsal ani jazyk jako takový nebo vyplněná tabulka dosažené jazykové úrovně dle SERRJ. Expertní tým neodhalil však žádnou chybu v postupu žáků.

Z pilotáže vyplynulo, že je potřeba věnovat větší pozornost nejen zmíněným deskriptorům podle SERRJ, ale také větší nácvik schopnosti hodnocení a sebehodnocení žáků. Neboť většina žáků neměla se sebehodnocením žádné zkušenosti a i ze zpětnovazebných rozhovorů s žáky bylo patrné, že tvorba konstruktivního hodnocení i sebehodnocení je pro ně velmi náročná. Vyučující se společně s expertním týmem rozhodli v práci na portfoliu pokračovat i v dalším školním roce a rozšířit práci na portfoliu i do dalších ročníků a zapojit větší počet žáků.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Europäischen Sprachenportfolio, es ist ein didaktisches Instrument, welches dem Benutzer mit den kulturellen und sprachlichen Erfahrungen helfen kann. Es dient auch als ein Mittel zur Unterstützung der europäischen Sprachenvielfalt. Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Geschichte des Portfolios, sowie mit dem Zusammenhang mit anderen Dokumenten, welche sich auf Lernstrategien und Lernzielen beziehen, wie z.B. Europa 2020, Strategie für Lebenlanges Lernen.

Erstens wird das Europäische Sprachenportfolio im Zusammenhang mit der Geschichte sowie mit der Anbindung an den BildungsRahmenPlan und die Bildungsprogramme untersucht.

Desweiteren wird auf die einzelnen Bestandteile des Europasses fokussiert. Die Motivation und interkulturelle Kompetenz spielt hierbei eine wichtige Rolle. Ebenfalls wird die Analyse von der EU definierten Sprachenvielfalt vorgestellt, in welcher verdeutlicht wird, dass jeder EU Bürger mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollte.

Im dritten Abschnitt erfährt man über einzelne strategische Mittel bei dem Lernprozess einer Fremdsprache. Außerdem setzt man sich im praktischen Teil dieser Arbeit mit den Dokumenten und Aktivitäten auseinander, welche direkt mit dem Europäischen Sprachenportfolio zusammenhängen (beispielsweise die Strategie des lebenslangen Lernens und Programm Erasmus+).

Der praktische Teil dieser Arbeit basiert auf der Situation der ausgewählten Schule und analysiert konkrete Aktivitäten, welche den Fremdsprachenunterricht unterstützen. In diesem Fall handelt es sich um den Deutschunterricht mit Berücksichtigung der verstärkten Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios. Ebenfalls werden in diesem Abschnitt der Arbeit Gebiete vorgestellt, welchen sich der Lehrer bei der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio intensiver widmen sollte.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

SEZNAM LITERATURY:

BIEL, Kerstin. *Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis*. VMD Verlag Dr. Müller. 2007, 100 s. ISBN 978-3836412001.

BIMMEL, Peter, Ute RAMPILLON. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt, 2000.

BRYCHTOVÁ, Alice a kol. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Plzeň: Národní ústav pro vzdělávání. 2012, 116 s. ISBN: 978-80-87063-70-5

BUSCHA Anne - Szilvia Szita. *Begegnungen (Deutsch als Fremdsprache) A1+*. Schubert Verlag, 2008. ISBN 978-3-929526-86-8.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia. 1996, 517 s. ISBN: 80-85885-96-4.

DAF Arbeitsblatt. Dostupné z: <https://de.islcollective.com/> [cit. 2017-2-15].

Deutsche Welle - Deutsch lernen. Dostupné z: <http://www.dw.com/en/learn-german/s-2469> [cit. 2017-2-15].

DIELING, Helga a Ursula HIRSCHFELD. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut, 2000. ISBN 3-468-49644-0

DUSILOVÁ, Doris a kol. *Passt schon?* Praha: Polyglot, 2015. ISBN 978-80-86195-92-6.

DUSILOVÁ, Doris a kol. *Sprechen Sie Deutsch? 1 (A2)*. Praha: Polyglot, 2003. ISBN 8086195171.

FISCHER, Anne – Sylvia JANKE. *AusBlick 1 (Kursbuch, Arbeitsbuch)*. Hueber, 2008.

FUNK, Hermann a kol. *Studio d A1 (Kurs- und Übungsbuch)*. Cornelsen Verlag, 2006.

HADFIELD, Charles - HADFIELD Jill. *Writing games: a collection of writing games and creative activities for low intermediate to advanced students of English*. Walton-on-Thames : Nelson, 1990. 30 s. ISBN 0-17-555898-1.

HAUPENTHAL, Thomas a kol. *Passt schon 1 (učebnice a pracovní sešit A1)*. Praha: Polyglot, 2014. ISBN: 978-80-86195-89-6.

HATTIE, John, Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. Review of Educational Research, University of Auckland, 2007.

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

HRABAL, Vladimír - Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel?. Praha: Portál, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pdf, 2008. 161 s. Pd-18/08-02/58. ISBN 978-80-210-4620-7.

JANÍKOVÁ, Věra – MICHELS McGOVERN, M. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2002a. 97 s. ISBN 80-210-23449.

JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 184 s., ISBN 80-210-3877-2.

KARKOŠKA, Jiří a kol. Desetiminutovky z němčiny. Praha: Pons, 2009. ISBN: 978-80-7397-001-7.

KELZ, Henrich. *Phonetische Problemeim Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske Verlag, 1976.

KOLLMANNOVÁ, Ludmila. *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině*. Voznice: LEDA, 2003.

LEMCKE, Christiane a kol. *Berliner Platz neu I (Lehrbuch, Kursbuch)*. Langenscheidt, 2009.

LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada. 2011, 181 s. ISBN: 978-80-247-7229-5

LYSTER, Richard. *Content based second language teaching*. In: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II. New York: Routledge, 2011.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MARTENS, Lennart. *Kreatives Schreiben im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“? Wozu denn?* In. JANÍKOVÁ, V. Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru „Učitelství německého jazyka pro základní školy“. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2005. s. 80-92. ISBN 80-210-3697-4.

NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Pohádky bratří Grimmů A1/A2 – Dvojjazyčná kniha pro začátečníky*. Praha:Edika, 2016.

NEČASOVÁ, Pavla. *Reálie jako prostředek realizace interkulturního učení*. Praha: UK PedF. 2013, 92 s.

NELEŠOVSKÁ, Alena - Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita

Palackého, pedagogická fakulta, 2003.

NIEBISCH, D. a kol. Schritte international 1. Hueber, 2006.

PAPAJOVÁ, Adela. Motivace k učení se cizím jazykům u žáků na 2. stupni základní škol (bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita, 2011.

PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: UK PedF. 2002, 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-7178-978-X. Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – Akční plán 2004 – 2006. Sokrates, Praha, 2004.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

RAMPILLON, Ute. Schüler beurteilen sich selbst; Ein Zugang zum selbstgesteuerten Lernen in Prüfen und Beurteilen. Seelze: Friedrich Verlag. Jahresheft 1996.

RIVERS, Wilga, N. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

ROST, Michael. Listening in language learning. New York: Longman, 1990. ISBN 0-582-36930-4

SCHMITZ, James a kol. *Aspekte 1 (Lehrbuch, Arbeitsbuch)*. Langenscheidt, 2007.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

STARÝ, Karel. Možnosti využití revidované Bloomovy taxonomie v praxi. Komenský, roč. 129, č. 5., Praha. 2005.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. ISBN 3-7705-3408-5.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978 – 80 – 254 – 2218 – 2.

ŠKODA, Jiří – Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠPANINGEROVÁ, Zdeňka. *Osvojování slovní zásoby prostřednictvím interaktivní tabule*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2015, 164 s.

T – Kit. Interkulturelles Lernen. Bonn: Jugend für Europa, 2000, 109 s.

UNDERWOOD, Mary a kol. *Teaching listening*. London: Longman, 1989.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Učení a jak na ně*. In GULOVÁ, L., ČECH, T. (Eds.) *Texty pro pedagogicko- psychologickou přípravu romských asistentů*. Brno: Paido, 2001, s. 71 – 75.

ISBN 80-7315- 011-2.

VLČKOVÁ, Kateřina – Jana PŘIKRYLOVÁ. Strategie učení se cizímu jazyku. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-44-6.

ZIEBELL, Barbara. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin : Langenscheidt, 2002. ISBN 3-468-49633-8.

WICKE, Rainer. *Aktiv und kreativ Lernen*. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004. ISBN 3190017514.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:

Akademie koučinku. Dostupné z <http://www.koucinkakademie.cz>. [cit. 2016-11-19].

Andromedia. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník> [cit. 2017-3-20]

ANDERSON, Anne - Tony LYNCH. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988. Asociace pro interkulturní práci. Dostupné z interkulturniprace.cz/ [cit. 2016-12-2].

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>[cit. 2017-2-4].

Easy German (18, Jobs and Careers) –video výukový program německého jazyka na youtube. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=iyoptTjDtz0>. [cit. 2017-2-17].

Erasmus+ - příručka k programu. Praha: NA Erasmus+. Dostupné z: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_cs.pdf[online]. [cit. 2016-12-10].

Europass. Soubor dokumentů pro lepší srozumitelnost kvalifikací a kompetencí. Informační příručka.[online] . Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. 40 s.Dostupné z: <http://www.europass.cz/docs/onas/ib.pdf>[cit. 2016-11-20].

Europass – online editor životopisu. Dostupné z: <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/de/cv/compose>[cit. 2017-2-17].

Evropské jazykové portfolio – online rozhraní. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/> [cit. 2017-2-5].

Formulář žádosti o grant – 1/2017. NA Erasmus+. Dostupné z: <http://www.naerasmusplus.cz/cz/mobilita-osob-mladez/dokumenty-a-formulare-f/>[cit. 2017-2-5].

Koučink. Dostupné z <http://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/co-je-koucink/> [cit. 2016-2-3].

LITTLE, David, Franis GOULLIER a Gareth HUGHES. *The European Language Portfolio: the story so far (1991 – 2011)*. Rada Evropy. Dostupné z: <http://www.coe.int/en/web/portfolio/the-european-language-portfolio-the-story-so-far-1991-2011-executive-summary> [cit. 2016-11-20].

Management mania. Dostupné z <https://managementmania.com> [cit. 2016-11-23].

Mentoring ve firemní praxi. Dostupné: <http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf> [cit. 2017-2-3]. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/>. [cit. 2016-11-23].

METZIG, Werner – Martin SCHUSTER. *Lernen zu Lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin, Heidelberg, New York Springer, 1993. ISBN 3-540-44264-2. Nakladatelství Polyglot – online podpora. Dostupné z: <http://www.muipolyglot.cz/> [cit. 2017-2-15].

Národní ústav pro vzdělávání - <http://www.nuv.cz/>. [cit. 2017-2-15].

No Hate Speech Movement – Dostupné z <https://www.nohatespeechmovement.org/> [cit. 2016-12-1].

Nová maturita z cizího jazyka. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html> [cit. 2017-8-2].

POKORNÝ, Jiří. *Myslet kreativně*. Brno : Cerm, 2004. 124 s. ISBN 80-7204-324-2. Presidency Conclusions. Barcelona European Council, 15 – 16 March, 2001. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_cs [cit. 2016-11-18].

RAKOUŠOVÁ, Alena: *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html> [cit. 2017 - 2- 26].

SEJVALOVÁ, Jitka: *Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků* [online]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.html> [cit. 2017 - 2- 26].

Společný evropský referenční rámec pro jazyk. Jak se jazykům vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council of Europe, 2001. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>. [cit. 2016-11-19].

Youthpass. Dostupné z: <https://www.youthpass.eu/cs/youthpass/> [cit. 2016-12-13].

Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape. European Commission: [online]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-work-nonformal-learning_en.pdf [cit. 2016-12-13].

10 Seznam použitých zkratk

CŽV – Celoživotní vzdělávání

EJP – Evropské jazykové portfolio

IKV – Interkulturní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

ŠVP – Školní vzdělávací program

YiA – Youth in Action (Program Mládež v akci)

11 Seznam grafů

Graf č. 1 – Co byste se v jazyce chtěl/a naučit

Graf č. 2 – Auditivní typ

Graf č. 3 – Komunikativní typ

Graf č. 4 – Motorický typ

Graf č. 5 – Typ orientovaný na učení s pomůckami

Graf č. 6 – Vizuální typ

12 Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Čeho chci dosáhnout

Obrázek č. 2 – Učební typ

Obrázek č. 3 – Přehledová tabulka – úrovně podle SERRJ

Obrázek č. 4 – Printscreen – konkrétní procentuální vyhodnocení dosažené úrovně podle SERRJ u jednoho z respondentů

13 Seznam příloh

Textové přílohy

Příloha 1 – ukázka sebereflexe žáka 1

Příloha 2 – ukázka sebereflexe žáka 2

Příloha 3 – ukázka vygenerovaného EJP 1

Příloha 4 – ukázka vygenerovaného EJP 2

Obrazové přílohy

Obrázek 1 - Práce žáků 1 v rámci fotoworkshopu

Obrázek 2 - Práce žáků 2 v rámci fotoworkshopu

Obrázek 3 - Možnosti nabízených odpovědí v sekci poslech s porozuměním – jazykové úrovně podle SERRJ

Obrázek 4 - Možnosti nabízených odpovědí v sekci ústní interakce – jazykové úrovně podle SERRJ

Obrázek 5: Tvorba komiksu – Jeníček a Mařenka

Obrázek 6: Mandala 1 – očekávání žáků od hodin NJ (co chtějí, nechtějí zažít)

Obrázek 7: Mandala 2 – očekávání žáků od hodin NJ (co chtějí, nechtějí zažít)

Obrázek 8: Mandala 3 – očekávání žáků od hodin NJ (co chtějí, nechtějí zažít)

Obrázek 9: Práce žáků – jídelní lístek 1

Obrázek 10: Práce žáků – jídelní lístek 2

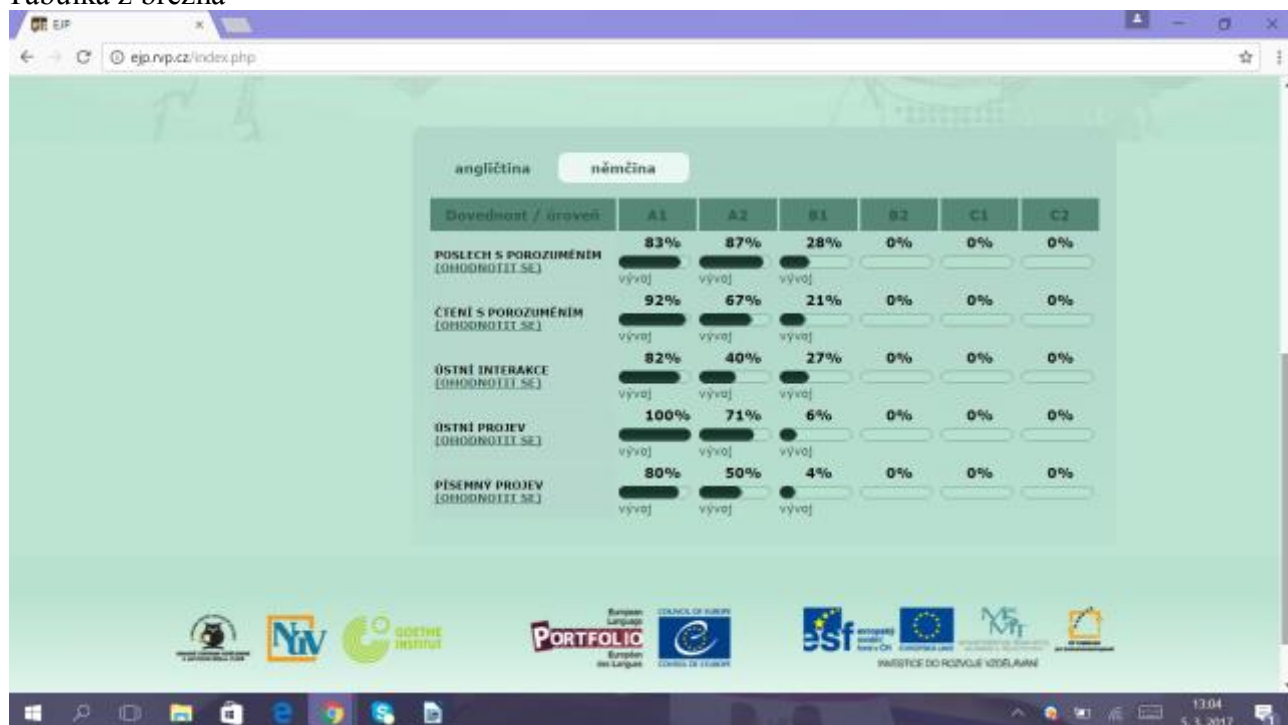
Obrázek 11: Práce žáků – jídelní lístek 3

14 Textové přílohy:

Tabulka ze září

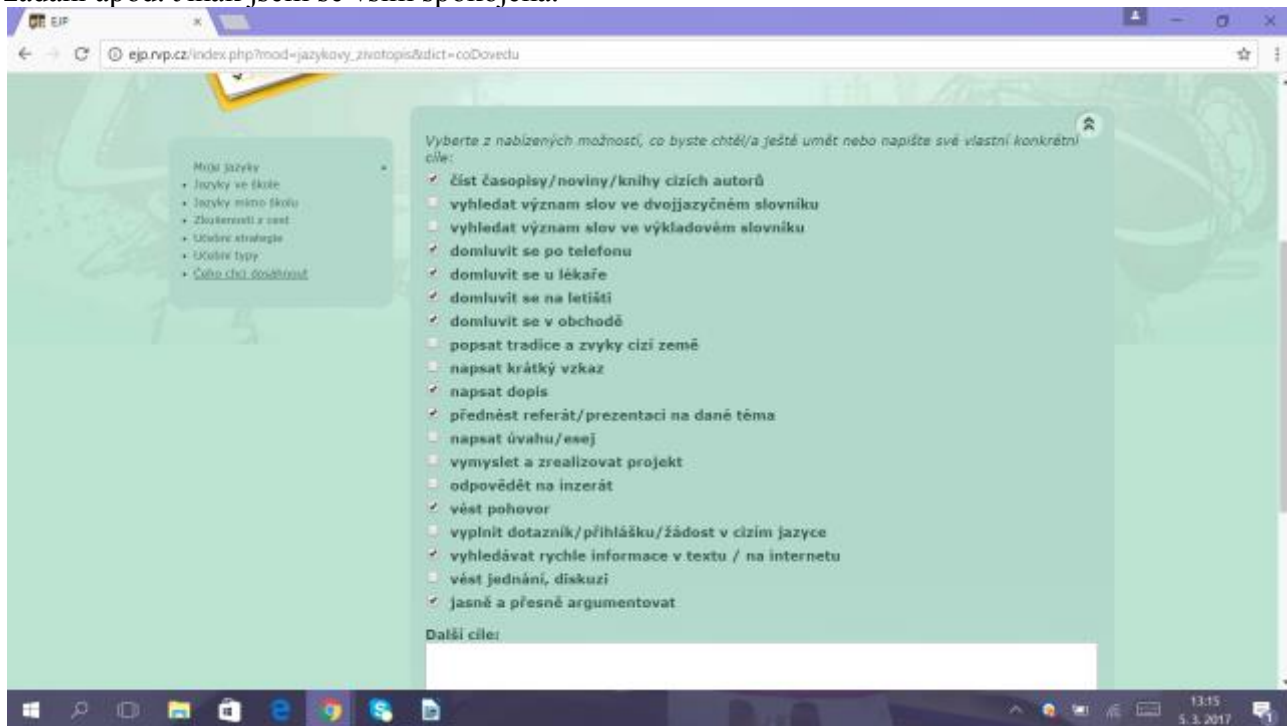


Tabulka z března



V mém případě došlo ke zlepšení a myslím, že hned z několika důvodů. Nikdy mě němčina nebavila a nešla a když jsem přišla na střední školu, tak jsem si řekla, že to chci změnit a naučit se německy. Jenže první rok němčiny pro mě byl zklamáním a nenaučením se vůbec ničeho. Řekla jsem si proto, že od druhého ročníku budu chodit na doučování a

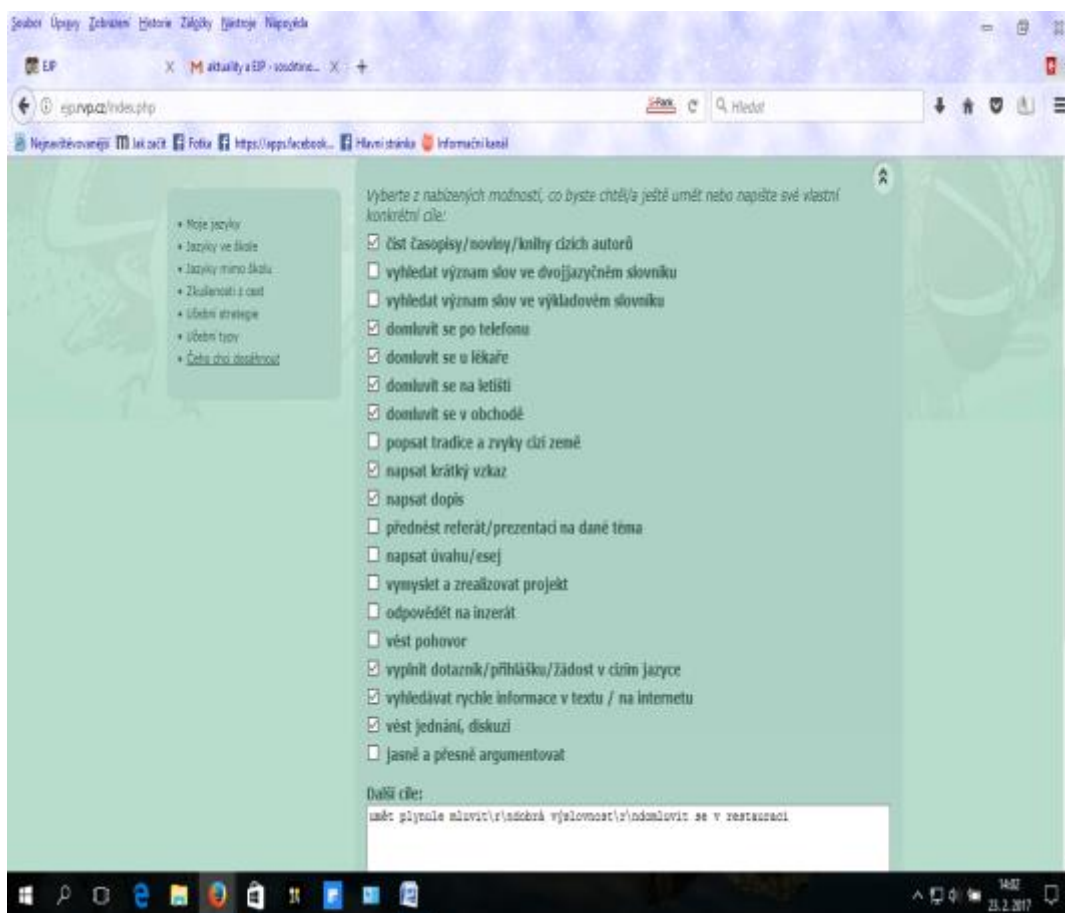
chodit tam mě ještě více přimělo, když jsem zjistila, že přijde nový učitel. Motivaci mi dodávají jak rodiče tak i já sama, protože čím dál víc zjišťuji, že k dobré práci jeden jazyk stačit nebude a navíc si myslím, že nás motivujete i Vy, pane profesore. Chodím tedy i na doučování a tím se také aspoň trochu snažím dohnat a zdokonalovat v němčině. Systém práce v hodině je dobrý, co mi vadí je spíše tedy ta učebnice, často vůbec nechápu smysl zadání apod. Jinak jsem se vším spokojená.



Podařilo se mi dosáhnout těchto cílů :

- domluvit se po telefonu – na horách jsem se musela domluvit s vedoucí hotelu, když jsme přijeli a když jsem jí po telefonu žádala o dřívější odjezd
- domluvit se v obchodě
- vyhledat význam slov ve dvojazyčném slovníku
- napsat krátký vzkaz
- vyplnit dotazník/přihlášku/žádost v cizím jazyce

Příloha 1: Ukázka sebereflexe žáka 1



Dosažené cíle:

Asi bych se zvládla domluvit v obchodě, po telefonu a v restauraci. Dokážu i vyhledávat informace v textu nebo na internetu a napsat krátký vzkaz. Zlepšila jsem se i ve výslovnosti, ale na tom musím ještě zapracovat.



Já jsem se za ten půl rok určitě zlepšila. V září jsem neuměla vůbec nic, protože nikdy předtím jsem se němčinu neučila. Teď aspoň dokážu nějaké ty základní věci. Ano, někdy jsem na to „kašlala“, ale zatím přehled mám. Systém vyučovací hodiny se mi líbí, hlavně když si občas pustíme nějakou německou písničku nebo když cvičíme. Němčina mě zatím baví a myslím si, že mi docela i jde.

Příloha 2: Ukázka sebereflexe žáka 2

PŘÍJMENÍ, Jméno	<div></div>				
Datum narození	<div></div>				
Mateřský jazyk(y)	čeština				
Jiný jazyk(y)	němčina, angličtina				
JAZYK	NĚMČINA				
Sebehodnocení jazykových dovedností	POROZUMĚNÍ		MLUVENÍ		PSANÍ
	<small>Poslech</small>	<small>Čtení</small>	<small>Ústní interakce</small>	<small>Samostatný ústní projev</small>	
Evropská úroveň	A2	A2	A1	A2	A1
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Základní škola Veronské náměstí - 2x týdně <small>Název školy</small>			2012 <small>Od</small>	2013 <small>Do</small>
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Základní škola <div></div> - 2x týdně <small>Název školy</small>			2013 <small>Od</small>	2015 <small>Do</small>
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Střední odborná škola Drtinova - 4x týdně <small>Název školy</small>			2015 <small>Od</small>	<div></div> <small>Do</small>
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	<div></div> - konverzace, doučování - 1x týdně <small>Název školy</small>			2013 <small>Od</small>	2014 <small>Do</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	Sledování videí od Goethova institutu ("Mein Weg nach Deutschland") <small>Popis</small>			2013 <small>Kdy</small>	<div></div> <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	Návštěva Itálie, konverzace s prodáváči, obsluhou a lidmi v hotelu v němčině. <small>Popis</small>			30.6.2015 - 16.7.2015 <small>Kdy</small>	
Praktické zkušenosti s jazykem	Poslech písní od německých zpěváků (Cro, Andreas Bourani, Helene Fischer a dalších) <small>Popis</small>			listopad 2016 <small>Kdy</small>	
Praktické zkušenosti s jazykem	Sledování videí od německé youtuberky ("Rosislitel") <small>Popis</small>			25.2.2017 <small>Kdy</small>	
Praktické zkušenosti s jazykem	Návštěva Drážďan, konverzace s prodáváči a obsluhou v němčině. <small>Popis</small>			11.3.2017 <small>Kdy</small>	

Praktické zkušenosti s jazykem	Přečtení německého časopisu IN.		11.3.2017	
	Popis		Kdy	
JAZYK	ANGLIČTINA			
Sebehodnocení jazykových dovedností	POROZUMĚNÍ		MLUVENÍ	PSANÍ
	Poslech	Čtení	Ústní interakce	Samostatný ústní projev
Evropská úroveň	B2	B1	B1	B1
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Jazyková škola [redacted] - 1x týdně		2003	2006
	Název školy		Od	Do
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Základní škola [redacted] - 3x týdně		2006	2013
	Název školy		Od	Do
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Konverzace s rodilou mluvčí ze Zimbabwe - 1x týdně		2012	2013
	Název školy		Od	Do
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Agama jazyková výuka - 1x týdně		2011	2015
	Název školy		Od	Do
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Základní škola [redacted] - 3x týdně		2013	2015
	Název školy		Od	Do
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Střední odborná škola Drtinova - 4x týdně		2015	
	Název školy		Od	Do
Praktické zkušenosti s jazykem	Návštěva Francie, konverzace s prodávací a obsluhou v angličtině.		2012 a 2013	
	Popis		Kdy	
Praktické zkušenosti s jazykem	Sledování videí od anglické youtuberky "Zoellah"		20.9.2015	
	Popis		Kdy	
Praktické zkušenosti s jazykem	Překládání otázek sčítanky a následná konverzace s Angličanem ohledně jeho práce cestovatele.			
	Popis		Kdy	
Praktické zkušenosti s jazykem	Sledování mnoha filmů v angličtině.		září 2015	
	Popis		Kdy	
Praktické zkušenosti s jazykem	Práce v Twinspace a přečtení knih "The picture of Dorian Gray", "Dr Jekyll a Mr Hyde" a "Animal Farm"			
	Popis		Kdy	

Příloha 3: Ukázka vygenerovaného EJP 1

PŘÍJMENÍ, Jméno	<div></div>				
Datum narození	<div></div>				
Mateřský jazyk(y)	čeština				
Jiný jazyk(y)	angličtina, němčina, španělština				
JAZYK	<div></div>				
Sebehodnocení jazykových dovedností	POROZUMĚNÍ		MLUVENÍ		PSANÍ
	<small>Poslech</small>	<small>Čtení</small>	<small>Ústní interakce</small>	<small>Samostatný ústní projev</small>	
Evropská úroveň	A2	A2	A2	A2	A2
Praktické zkušenosti s jazykem	konverzace s cizinci(na dovolené, objednání jídla, popis cesty...)chatování s přáteli anglicky(chatování s jedním kamarádem cca 2 měsíce, běžné denní činnosti)				<div></div> <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	zhlédnutí filmů v angličtině, čtení knížky, článků, poslouchání písniček				neustále <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	komunikace s místními obyvateli Egypta, objednání jídla,...				3.7.2016 - 16.7.2016 <small>Kdy</small>
JAZYK	<div>NĚMČINA</div>				
Sebehodnocení jazykových dovedností	POROZUMĚNÍ		MLUVENÍ		PSANÍ
	<small>Poslech</small>	<small>Čtení</small>	<small>Ústní interakce</small>	<small>Samostatný ústní projev</small>	
Evropská úroveň					
Jazyky, které se učím ve škole / jazykovém kurzu	Drtinova, Praha 5			září 2016	červen 2020
	<small>Název školy</small>			<small>Od</small>	<small>Do</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	zhlédnutí filmů				leden 2017 - únor 2017 <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	Výlet do Drážďan - komunikace s lidmi na trhu, s prodávací, snažila jsem o něco poprosit, poděkovat a rozloučit se				1.12.2016 <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	poslouchání písniček+český text, snaha o porozumění textu(skupiny: Revolverheld, Rammstein, Cro,...)				září 2016 - březen 2017 a dále <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	projekt ve škole(výroba jídelníčku) a dále prezentace				březen 2017 <small>Kdy</small>
Praktické zkušenosti s jazykem	komunikace v Rakousku na horách(Hochficht), především objednání jídla				únor 2017 <small>Kdy</small>

Příloha 4: Ukázka vygenerovaného EJP 2

15 Obrazové přílohy:



Obrázek 1:Práce žáků 1 v rámci fotoworkshopu (barva – lila, sloveso – regnen).



Quatschen zwischen Freunden.
quatschen / violett

Obrázek 2: Práce žáků 2 v rámci fotoworkshopu (barva – violett, sloveso – quatschen).

Poslech s porozuměním - A1

Rozumím, jestliže mluvčí hovoří pomalu se zřetelnou výslovností a dostatečně dlouhými pauzami.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím jednoduchým sdělením, například jak se pěšky nebo dopravními prostředky dostanu z místa A do místa B.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím jednoduchým otázkám a pokynům vysloveným pomalu a zřetelně.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím číslům, údajům o cenách a o čase.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Poslech s porozuměním - A2

Rozumím jednoduchým dialogům s tematikou každodenního života, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně. Dorozumím se, pokud mi mluvčí poskytne pomoc.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím větám, výrazům a slovům, jestliže se jedná o věci s bezprostředním významem (např. základním informacím o sobě, rodině, nakupování, práci, nejbližším okolí).

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím hlavním informacím, které zazní v krátkých, jednoduchých a jasných hlášeních a sděleních.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozpoznám téma diskuze, když lidé mluví pomalu a zřetelně.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Dokážu rozpoznat hlavní myšlenku ve zprávách, pokud je komentář doplněn obrazovým materiálem.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Poslech s porozuměním - B1

Rozumím, co je mi sdělováno v běžném hovoru, pokud se mluví zřetelně; občas musím požádat o zopakování věty nebo výrazu.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím v podstatě i delším hovoru, které vedu přímo s partnerem (partnerkou), pokud se mluví zřetelně a standardní formou jazyka.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím krátkému vyprávění, umím předvídat, co bude následovat.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím hlavním bodům přehledů nejdůležitějších zpráv a jednodušším nahrávkám o mých zájmech, pokud jsou nahrány relativně pomalu a zřetelně.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím hlavním myšlenkám v televizních programech, pokud se týkají témat, která znám, a jsou vysílány pomalu a zřetelně.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Rozumím jednoduchým technickým informacím, jako např. jak se používají běžné přístroje.

- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



cvičení

Poslech s porozuměním - B2

Detailně rozumím všemu, co mluvčí pronáší spisovnou formou cizího jazyka – i když je poslech rušen.

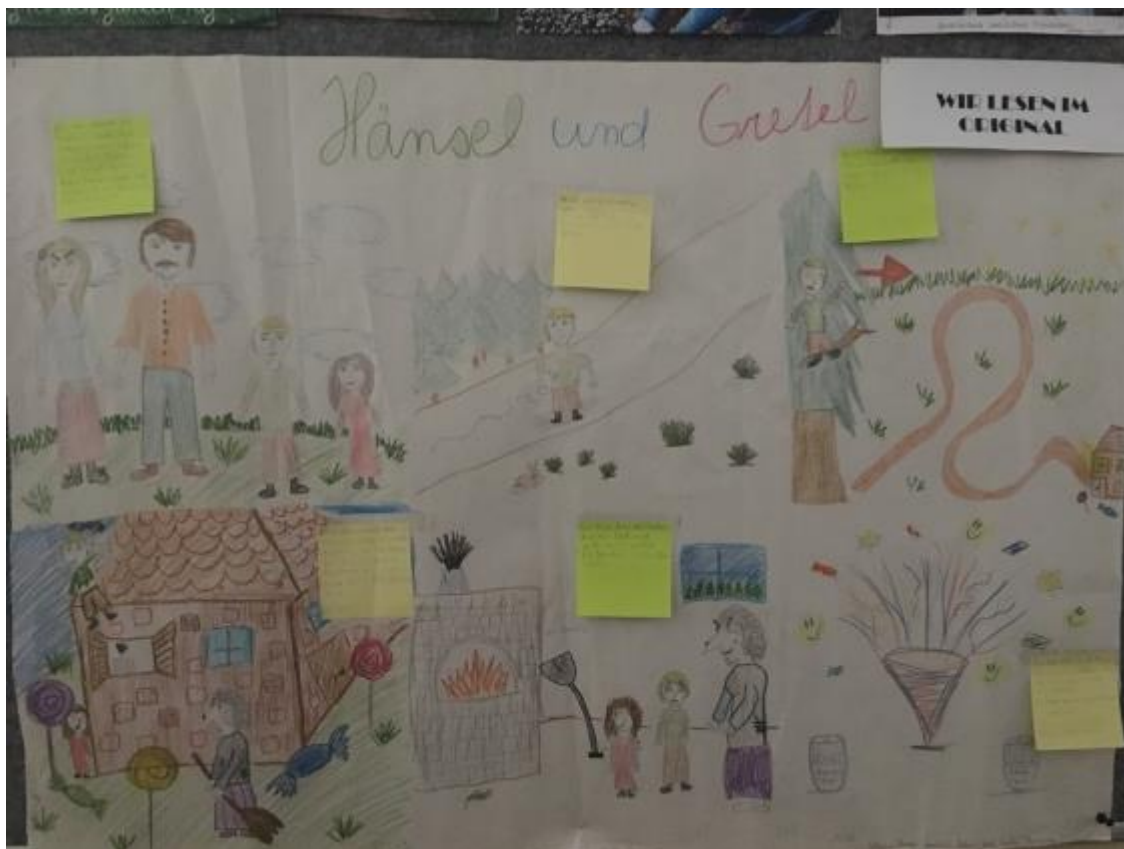
- ☐ Ano
- ☐ Trochu
- ☐ Ještě ne



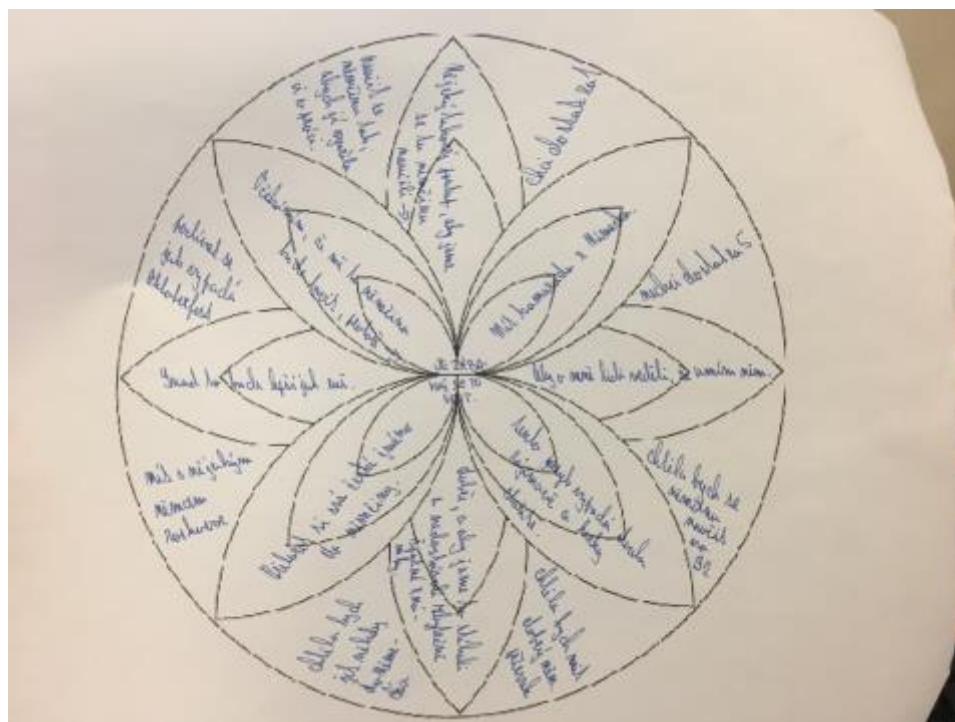
Obrázek č. 3: Možnosti nabízených odpovědí v sekci poslech s porozuměním –
jazykové úrovně podle SERRJ

Ústní projev - A1		
Dokážu informovat o sobě (adresa, telefonní číslo, národnost, věk), své rodině a svých zájmech.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat, kde bydlím.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Dokážu říct několik vět o své škole nebo práci.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím pojmenovat jídlo a pití, například když si chci něco koupit nebo objednat.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Ústní projev - A2		
Umím popsat sebe i svou rodinu a jiné lidi.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat, kde bydlím.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat své vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím krátce a jednoduchým způsobem popsat události.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím jednoduše popsat své záliby a zájmy.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat aktivity v minulosti a své zážitky (např. minulý víkend, poslední prázdniny nebo minulou dovolenou).	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat, jaké mám plány.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Ústní projev - B1		
Umím vyprávět příběh.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím podrobně vyprávět o svých zkušenostech a popsat přitom své pocity a reakce.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím popsat svá přání, naděje a cíle.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím krátce zdůvodnit a vysvětlit své úmysly, plány a činnosti.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím převyprávět děj knížky nebo filmu a popsat své reakce.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Umím jednoduše ústně shrnout obsahy krátkých písemných textů s použitím slovní zásoby a struktury původního textu.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	

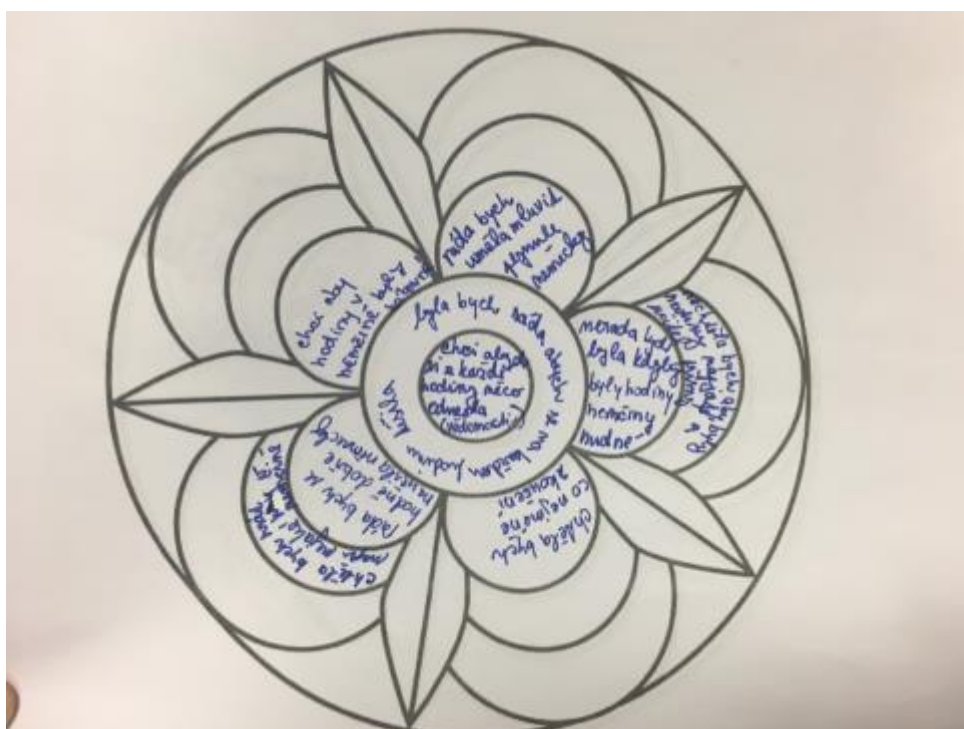
Obrázek č. 4: Možnosti nabízených odpovědí v sekci ústní projev – jazykové úrovně podle SERRJ



Obrázek 5: Práce žáků – tvorba komiksu Jeníček a Mařenka



Obrázek 6: Mandala 1 – očekávání žáků od hodin NJ (co chtějí, nechtějí zažít).



Obrázek 7: Mandala 2 – očekávání žáků od hodin NJ (co chtějí, nechtějí zažít).

